

Erityistä arkea alakoulussa Oppilasryhmän vuorovaikutustaitojen kehittäminen ratkaisukeskeisin menetelmin

Helsingin yliopisto
Käyttäytymistieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos
Luokanopettajakoulutus
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
elokuu 2014
Sari-Anne Almeida Simões

Ohjaaja: Mirja-Tytti Talib



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Käyttäytymistieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare – Author Sari-Anne Almeida Simões			
Työn nimi - Arbetets titel Erityistä arkea alakoulussa Oppilasryhmän vuorovaikutustaitojen kehittäminen ratkaisukeskeisin menetelmin			
Title Especial Everyday Life at Primary School Improving Interpersonal Skills of a Student Group Using Solution-Focused Methods			
Oppiaine - Läroämne – Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu- tutkielma/Mirja-Tytti Talib		Aika - Datum - Month and year elokuu 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 95
Tiivistelmä - Referat – Abstract <p><i>Tavoitteet.</i> Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka oppilasryhmän vuorovaikutustaitoja voidaan kehittää ja luoda positiivinen ilmapiiri luokkaan ratkaisukeskeisen ajattelun ja ratkaisukeskeisten menetelmien avulla. Tavoitteena on havainnoida ja selkeyttää ratkaisukeskeisyyden vaikutuksia analysoimalla teorian ja käytännön välistä yhteyttä. Tätä kautta tavoitteenani on myös oman ratkaisukeskeisen asenteeni syveneminen ja pedagogisen ajatteluni tarkentuminen.</p> <p><i>Menetelmät.</i> Kyseessä on autoetnografinen tutkimus, jossa tutkin refleктоimalla, analysoimalla ja tulkitsemalla ratkaisukeskeisyyden vaikutusta oppilasryhmän vuorovaikutustaitoihin omien muistojeni kautta retrospektiivisesti. Tutkimusaineisto koostuu muistikuvistani, joiden tukena on muistiinpanoja, piirroksia ja valokuvia. Kuvaan, analysoin ja tulkiten muistojeni kautta ratkaisukeskeisten menetelmien vaikutusta kohdejoukkoon. Tutkimuksen kohdejoukko on erityisluokka, jota opetin kahden vuoden ajan ja jolla opiskeli ensimmäisenä vuotena kuusi ja toisena kahdeksan 1.-3.- luokkalaista poikaa. Analyysia ja tulkintaa kuljetan jatkuvasti osana tutkimustani.</p> <p>Tutkimuskysymykseni ovat:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Miten ratkaisukeskeisyyden avulla voi edistää myönteistä vuorovaikutusta oppilasryhmässä?2. Miten ratkaisukeskeinen ajattelu ja menetelmät hyödyttivät tutkimuksen oppilasryhmää? <p><i>Tulokset ja johtopäätökset.</i> Oppilasryhmän vuorovaikutustaidot kehittyivät kokemuksen mukaan merkittävästi ratkaisukeskeisen ajattelun ja menetelmien kautta. Luokan ilmapiiri ja vuorovaikutus muodostuivat näkemykseni mukaan myönteiseksi ratkaisukeskeisyyden ja yhteistoiminnan kautta. Koen, että pedagoginen ajattelu kehittyi ja teoriataustan ja käytännön välinen yhteys selkiytyi.</p>			
Avainsanat – Nyckelord ratkaisukeskeisyys, myönteinen vuorovaikutus, vuorovaikutustaidot, opettajan pedagoginen ajattelu, neuropsykiatriset häiriöt			
Keywords solution-focusing, positive interaction, interpersonal skills, teacher's pedagogical thinking, neuropsychiatric disorders			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution – Department Teacher Education	
Tekijä - Författare – Author Sari-Anne Almeida Simões			
Työn nimi - Arbetets titel Erityistä arkea alakoulussa Oppilasryhmän vuorovaikutustaitojen kehittäminen ratkaisukeskeisin menetelmin			
Title Espacial Everyday Life at Primary School Improving Interpersonal Skills of a Student Group Using Solution-Focused Methods			
Oppiaine - Läroämne – Subject Educational Sciences			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu- tutkielma/Mirja-Tytti Talib		Aika - Datum - Month and year August 2014	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 95 pp.
<p>Tiivistelmä - Referat – Abstract</p> <p><i>The Objective.</i> The objective of this study is to find out, how to improve students' interpersonal skills and create positive interaction in the class using solution-focused thinking and methods. The objective of this study is also to observe and clarify above mentioned development process through analyzing the connection between theory and practice. It is also my intention to improve and deepen my solution-focused and pedagogical thinking.</p> <p><i>Methods.</i> This is an autoethnographical study, in which I study the effectiveness of the solution-focused methods on the interpersonal skills of a student group through my own memories retrospectively by reflecting, analyzing and interpreting. The research data consists of my memories supported by written notes, photographs and drawings. In this study I describe, analyze and interpret the effects of solution-focused thinking and methods on the target group, which consists of a special class that I taught for two years. In the first year there were six and in the second year eight students in the class. The analysis and the interpretation are not separated to their own sections but make a continuous part of the study.</p> <p>The research questions are:</p> <ol style="list-style-type: none">1. How to develop positive interaction among students using solution-focused methods?2. In what way did solution-focused thinking and methods benefit the student group of this study? <p><i>Results and Conclusions.</i> According to my experience, the interpersonal skills of this student group developed significantly using solution-focused thinking and methods. The atmosphere and the interaction in the class became positive through solution-focusing and co-operation. I also feel that my solution-focused and pedagogical thinking improved and expanded and the connection between theory and practice became clearer.</p>			
Avainsanat – Nyckelord ratkaisukeskeisyys, myönteinen vuorovaikutus, vuorovaikutustaidot, opettajan pedagoginen ajattelu, neuropsykiatriset häiriöt			
Keywords solution-focusing, positive interaction, interpersonal skills, teacher's pedagogical thinking, neuropsychiatric disorders			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			



UNIVERSITY OF HELSINKI

Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	MYÖNTEINEN VUOROVAIKUTUS JA VUOROVAIKUTUSTAITOT	3
	2.1 Myönteinen vuorovaikutus luokkayhteisössä	3
	2.2 Tunnetaidot ja sosiaaliset taidot.....	4
	2.3 Kommunikaatiotaidot ja positiivinen viestintä.....	6
	2.4 Vuorovaikutustaitojen oppimisesta ja opettamisesta	8
3	TIETOA NEUROPSYKIATRISISTA HÄIRIÖISTÄ.....	8
	3.1 ADHD.....	9
	3.2 Aspergerin syndrooma.....	11
	3.3 Sensorisen integraation häiriö	12
	3.4 FASD	14
4	RATKAISUKESKEISYYS.....	15
	4.1 Ratkaisukeskeisen lyhytterapian synty ja kasvu	15
	4.2 Ratkaisukeskeisen lähestymistavan periaatteita.....	18
	4.3 Ratkaisukeskeisyys ja lapset	20
	4.4 Kun ratkaisukeskeisyys on koko koulun yhteinen perusajatus ja toiminnan lähtökohta.....	22
	4.5 Ratkaisukeskeisyyttä suomalaisissa kouluissa	23
5	OPETTAJAN PEDAGOGINEN AJATTELU	25
	5.1 Henkilökohtaisen tiedon rakentuminen	25
	5.2 Reflektioiva ajattelu	26
	5.3 Pedagogisen ajattelun tasot.....	27
	5.4 Opettaja pedagogisena johtajana	29
	5.5 Yhteenveto.....	30
6	OMAN PEDAGOGISEN AJATTELUN KEHITYSPROSESSISTA.....	30
	6.1 Ensimmäinen vaihe: käytännöllistä opettajuutta	31
	6.2 Toinen vaihe: teoria ja käytäntö nivoutuvat yhteen	32
	6.3 Kolmas vaihe: teoriatausta vahvistuu	33
	6.4 Kohti omaa käyttöteoriaa	34
7	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	35

8	TUTKIMUKSEN KOHDEJOUKKO	36
9	AUTOETNOGRAFINEN TUTKIMUS	39
10	ANALYYSI	41
11	TUTKIMUKSEN EETTISYYS.....	43
12	TÄSTÄ SE ALKAA – LÄHTÖTILANNE	44
13	MYÖNTEISEN ILMAPIIRIN JA VUOROVAIKUTUKSEN LUOMINEN	46
	13.1 Kunnioitus ja kuunteleminen	48
	13.1.1 Ystävällinen käyttäytyminen	49
	13.1.2 Rauhallinen käyttäytyminen ja kärsivällisyys	51
	13.1.3 Kunnioitusta luokan ulkopuolella	52
	13.2 Rehellisyys ja luottamus	53
	13.2.1 Rehellisyyttä oppimassa	53
	13.2.2 Luottamuksen kolme ulottuvuutta luokassamme	55
	13.3 Hymynaamalukkarit	56
	13.3.1 Hymynaamalukkarin taustaa	56
	13.3.2 Hymynaamalukkarit käytännössä	57
	13.4 Perjantain mehukestit	60
	13.5 Luokan toimintaohjeet.....	62
	13.6 Arvot näkyviksi ja käytäntöön.....	65
14	OPPILAIEN VUOROVAIKUTUSTAITOJEN KEHITTÄMINEN – MITÄ TAPAHTUI?	66
	14.1 Kivet ja kävyt lentelevät välitunnilla.....	66
	14.2 Onko se aina uhri, joka itkee? – puun hakkaaja vs. puun suojelijat... 68	
	14.3 Repusta asiaa – tokaluokkalaiset tytöt vs. pienluokan pojat	70
	14.4 Kun kommunikaatio ei pelaa – pieniä episodeja matkan varrelta	72
	14.4.1 Pitkiä lyhyitä matkoja	72
	14.4.2 Leikissä on säännöt.....	73
	14.4.3 ”Sie oot kova hölkkäämään”	73
	14.5 Oppilas toimijana ja opettaja mahdollistajana	74
15	VIIMEISET VIIKOT	75
	15.1 Luokkaretki	75
	15.2 Kevätjuhla	77
	15.3 Mitä olimme oppineet?.....	77

16	YHTEISTYÖN MERKITYS.....	78
17	LUOKAN KUULUMISIA JA MUISTELUA KOLME VUOTTA MYÖHEMMIN	80
18	TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS.....	82
19	POHDINTA	84
	LÄHTEET.....	89

1 Johdanto

Suomalaisten koulujen oppimistulokset ovat useiden kansainvälisten tutkimusten mukaan huippuluokkaa. Sen sijaan kouluviihtyvyydessä olemme keskitason alapuolella. Suomalaiset opettajat tuntevatkin itsensä usein huonosti varustetuiksi kohtaamaan eettisiä ongelmia ja konfliktitilanteita (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä, 2000, s. 52). Myös amerikkalaiset opettajat tuntevat voimattomuutta ja saattavat tuntea houkutusta antaa periksi opettajan tehtävän vaatimusten edessä, vaikka halu tehdä hyvää olisi voimakas (Schoonmaker, 2002, s. 52).

Myönteinen ja toimiva vuorovaikutus on lähtökohta kouluviihtyvyydelle – niin oppilaiden kuin opettajankin. Näkemykseni mukaan se on olennaista myös oppilaan itsetunnolle ja voi vaikuttaa hänen elämänsä hyviin pitkillä tähtäimillä. Luokan ilmapiiri lienee ratkaisevassa asemassa niin sosiaalisten kuin akateemistenkin taitojen oppimisessa ja jaksamisessa. Tässä tutkimuksessa analysoin ratkaisukeskeisen ajattelun ja menetelmien vaikutusta oppilaiden vuorovaikutustaitoihin ja luokan ilmapiiriin. Tavoitteena on positiivinen ja arvostava vuorovaikutus.

Tutkimukseni alkuosassa selvitän tutkimukseni teoriataustaa eli ratkaisukeskeisyyden historiaa ja nykypäivää sekä sitä, mitä ratkaisukeskeisyys merkitsee osana opettajan pedagogista ajattelua. Lisäksi käsittelen vuorovaikutusta ja vuorovaikutuksen onnistumiseen liittyviä tekijöitä, kuten tunnetaitoja, kommunikaatiotaitoja ja sosiaalisia taitoja. Tuon esiin myös neuropsykiatristen häiriöiden etiologiaa ja niiden vaikutuksia vuorovaikutuksen onnistumiseen. Keskeisiä käsitteitä ovat muun muassa opettajan pedagoginen ajattelu, ratkaisukeskeisyys, myönteinen vuorovaikutus, vuorovaikutustaidot, tunnetaidot, sosiaaliset taidot ja kommunikaatiotaidot sekä neuropsykiatriset häiriöt, joiden merkityksiä avaan tämän tutkimuksen teoriaosassa.

Tutkimukseni loppuosassa pyrin yhdistämään käytännön ja teorian analysoimalla ja tulkitsemalla autoetnografisesti kahden vuoden jaksoa opettamani pienluokan taipaleella. Koska kyseessä on autoetnografinen tutkimus, on pedagoginen

ajatteluni ja sen muotoutumisprosessi olennaisessa osassa, jotta tutkimusta, sen luotettavuutta, merkitystä ja yleistettävyyttä voitaisiin arvioida.

Kandidaatin tutkielmassani pohdin ja analysoin ratkaisukeskeisten menetelmien käyttöä ja omaa pedagogista ajatteluani erityisluokanopettajan työssäni yksittäisten oppilaiden ja tapahtumien kautta tällä samalla luokalla. Päähuomio kandidaatin tutkielmassani kohdistui kahteen erityisluokan oppilaaseen ja heidän kehitykseensä. Kyseessä oli laadullinen narratiivinen tapaustutkimus, jossa muistelin erityisen merkityksellisiä tapahtumia kahden oppilaani ensimmäisiltä kouluvuosilta. Nämä oppilaat ovat mukana myös tässä tutkimuksessa, mutta nyt selvemmin osana ryhmää.

Toteutan tutkimukseni syventämällä tietämystäni alan kirjallisuuteen perehtymällä ja peilaamalla omia käytännön kokemuksiani tätä teoreettista taustaa vasten. Tässä tutkielmassa haluan syventää ymmärrystäni ratkaisukeskeisyyden vaikutuksesta oppilasryhmän toimintaan sekä opettajan ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa että oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Lisäksi haluan oppia ymmärtämään ajatteluani ja toimintaani opettajana syvällisemmin reflektoinnin kautta.

Opettajuus on sekä haastava että palkitseva työ, jossa vuorovaikutuksen onnistuminen on avainasemassa. Ratkaisukeskeisyys luo näkemykseni mukaan toimivan lähtökohdan positiivisen vuorovaikutussuhteen rakentamiselle ja antaa voimia haastavissa tilanteissa, joita jokainen opettaja uransa varrella kohtaa. Se on kokemukseni mukaan myös hyvä pohja käytännön keinojen löytämiseen ja sopii lähtökohdaksi opettajan työlle sekä yleis- että erityisopetuksessa. Toivon, että tämä tutkielma avaa omalta pieneltä osaltaan tietä ratkaisukeskeisyyteen ja saa lukijan pohtimaan omaa kantaansa.

2 Myönteinen vuorovaikutus ja vuorovaikutustaidot

Tässä luvussa käsittelen ensin myönteisen vuorovaikutuksen periaatteita luokkayhteisön toiminnassa. Sen jälkeen avaan tutkimukseni kannalta olennaisia käsitteitä, joita ovat vuorovaikutustaidot ja niiden pohjana olevat tunnetaidot, sosiaaliset taidot ja kommunikaatiotaidot. Lopuksi käyn vielä lyhyesti läpi niiden vaikutusta toisiinsa ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen.

2.1 Myönteinen vuorovaikutus luokkayhteisössä

”Hyvä opetus ja onnistunut oppiminen edellyttää hyvää vuorovaikutusta. Hyvä vuorovaikutus pohjautuu siihen, että ihmisellä on taito havaita omia ja toisten tunteita, haluja, toiveita ja tavoitteita” (Kontu & Pirttimaa, 2010, s. 110). Vuorovaikutus- ja viestintätaitoja kyllä sivutaan opettajankoulutuksessa monessa yhteydessä, mutta varsinaista harjoitusta saadaan vain vähän. Kuitenkin juuri noilla edellä mainitut taidot saattavat olla ne tekijät, jotka erottavat hyvän ja erinomaisen opettajan toisistaan, sillä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus ja pedagoginen kohtaaminen ovat opetuksen lähtökohta (Kontu & Pirttimaa, 2010, s. 110–111). Myös Toom (2008, s. 172) korostaa myönteisen ja kannustavan pedagogisen suhteen ylläpitämisen tärkeyttä oppimisen ja vuorovaikutuksen perustana. Opettajan vastuu vuorovaikutuksen onnistumisesta korostuu entisestään erityisoppilaiden kanssa toimittaessa, sillä heillä on usein kommunikaatiovaikeuksia ja puutteita tunnetaidoissa ja sosiaalisissa taidoissa. Myönteinen ja onnistunut vuorovaikutus on erityisopetuksen ydinasia. Oppilaan ja oppilasryhmän tunteminen on tällöin avainasemassa. (Kontu & Pirttimaa, 2010, s. 110–111.)

Lisäksi oppilaat, jotka tuntevat opettajansa välittävän heistä ja jotka kokevat vuorovaikutuksensa opettajaan positiiviseksi, yleensä pitävät koulusta enemmän ja viihtyvät siellä paremmin (Baker, 1999, Franklinin & Streeterin, 2004, s. 18 mukaan; Kokkonen, 2010, s. 107). Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus, jossa molemmat kohtaavat toisensa yksilöinä ilman suojamuureja ja oppilaat oppivat tuntemaan opettajansa välittävänä ihmisenä, edistää myönteistä ilmapiiriä ja kaikkea oppimista (Franklin & Streeter, 2004, s. 14; Kokkonen, 2010,

s. 107). On kiinnostavaa havaita, että Koskenniemi & Valtasaari (1965) kuvailevat jo puoli vuosisataa sitten hyvin samansuuntaisesti, että ”lähempänä oppilaita opettaja joutuu kovemmalle koetukselle ihmisenä, mutta hänen mahdollisuutensa vaikuttaa persoonallisesti lapsiin ovat suuremmat” (Hirsjärvi & Laurinen, 2004, s. 146). Opettajan olisi siis uskallettava astua ulos opettajan roolista ja kohdata oppilaansa henkilökohtaisella tasolla. Hänen tulisi saada oppilaansa tuntemaan itsensä aidosti arvostetuiksi ja pidetyiksi.

Yksi olennaisimmista tekijöistä ratkaisukeskeisyydessä on myönteisen vuorovaikutuksen luominen. Positiivisen vuorovaikutuksen lähtökohtana on toimiva kommunikaatio, joka perustuu kunnioitukseen ja arvostukseen. Kunnioitus, arvostus, kuunteleminen ja neuvottelu voidaan nähdä ratkaisukeskeisyyden kivijalkana. (Berg & Steiner, 2003, s. 3,10.) Palaan tähän tarkemmin luvussa 4.

2.2 Tunnetaidot ja sosiaaliset taidot

Yksi olennaisimmista tekijöistä vuorovaikutuksen onnistumisessa ovat tunnetaidot, joihin kuuluvat muun muassa tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen sekä ennen kaikkea tunteiden säätely ja hallinta. Keskilapsuudessa 7-10-vuotiaana lapsen tulisi kyetä ilmaisemaan tunteitaan luontevasti ihmissuhteissaan. Lapsen tulisi myös pyrkiä ratkaisemaan ongelmiaan itse tunteiden säätelykeinona. Jo aikaisemmin olisi lapsen pitänyt oppia säätelemään tiedostettuja tunteitaan, kuten noloistumista. Hänen tulisi myös tiedostaa, että samaan ihmiseen voi eri tilanteissa ja yhteyksissä kohdistua erilaisia tunteita. Lapsen tulee myös oppia ymmärtämään, etteivät tunteet ole pysyviä, vaan vaihtelevat. (Kokkonen, 2010, s. 84.)

Tunnetaidot vaikuttavat esimerkiksi sosiaaliseen kyvykkyyteen ja koulusuoriutumiseen, suhtautumiseen kouluyhteisöä ja oppilastovereita kohtaan sekä kykyyn jakaa omastaan ja auttaa muita (Kokkonen, 2010, s. 98–99; Tunnetaitoja oppii harjoittelemalla, Opetushallituksen verkkosivut, 17.6.2014). Tunteet vaikuttavat voimakkaasti sekä ihmiseen itseensä että ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, sillä tunteet tarttuvat. Ilmeiden, äänenpainojen ja eleiden kautta välitty-

vien tunteiden havaitseminen saa usein havaitsijassa aikaan vastaavanlaisen tunnekokemuksen (Nummenmaa, 2010, s. 130). Vaikka tunnemekanismit ovat synnynnäisiä, voidaan niiden säätelystä oppia (Nummenmaa, 2010, s. 147; Cacciatore, 2007, s. 16). Tunnetaitojen harjoittelu alkaa omien tunnetilojen ja niitä seuraavan toiminnan havainnoinnista. Tunteita voidaan säädellä monin tavoin, kuten tietoisesti ja mielikuvien avulla sekä toiminnallisesti, esimerkiksi liikunnan kautta. Jokainen voi etsiä itselleen sopivia keinoja. (Kokkonen, 2010, s. 49, 51; Nummenmaa, 2010, s. 149, 152.)

Lapsen tulee oppia ymmärtämään, että kaikki tunteet ovat hyväksyttäviä ja tarpeellisia. Myös haastavilla tunteilla, kuten viha tai suru, on paikkansa. Sen sijaan kaikki teot eivät ole hyväksyttäviä eikä tuhoavaa käytöstä tule sallia. Käyttäytymistä tulee opetella ja oppia hallitsemaan ja suuntaamaan tunteet ja toiminta rakentavasti. (Cacciatore, 2007, s. 17; Nurmi, 2013, s. 19.) Mitä pienempi lapsi, sitä enemmän aikuisen tukea tarvitaan (Kokkonen, 2010, s. 93–95; Cacciatore, 2007, s. 90; Tunnetaitoja oppii harjoittelemalla, Opetushallituksen verkkosivut, 17.6.2014).

Opettajan omat tunnetaidot ovat hyvin merkitykselliset tunnetaitojen opettamisen kannalta. Tunnetaidot kehittyvät koko elämän ajan, joten myös opettajan tulee reflektoida itseään ja pyrkiä kehittämään tunnetaitojaan kyetäkseen ohjaamaan oppilaidensa tunnetaitojen kehitystä. Opettaja ei opeta tunnetaitoja ainoastaan tietoisesti, vaan toimii myös esimerkkinä usein tiedostamattaan. (Kokkonen, 2010, s. 107–108.) Spiltin & Koomenin (2009) mukaan myönteisten tunteiden ilmaiseminen lähentää opettajaa oppilaisiinsa ja aidosti oppilaistaan välittävän opettajan oppilaat ovat todennäköisemmin motivoituneita, avuliaita ja yhteistyökykyisiä (Kokkonen, 2010, s. 107). Opettajalla on suuri vastuu, sillä hänen tunnetaitonsa luovat perustan luokan myönteiselle vuorovaikutukselle (Kontu & Pirttimaa, 2010, s. 110–111; Toom, 2008, s. 172; Franklin & Streeter, 2004, s. 14; Kokkonen, 2010, s. 107).

Hyvät sosiaaliset taidot edellyttävät vahvoja tunnetaitoja. Lapset, joilla on heikkouksia sosiaalisella alueella, eivät ymmärrä toisten tunnetiloja eivätkä sosiaalisia tilanteita. Heitä voidaan kutsua sosiaalisesti huomiokyvottomiksi ja he tarvit-

sevat selkeää ohjausta ja opetusta. Pyrkimyksenä on sosiaalinen kypsyys, johon kuuluvat oikean ja väärän tunnistaminen, vastuuntuntoisuus, ystävyyden luomisen taito ja vuorovaikutuksen oppiminen. Yleisesti hyväksytyjen käytöstapojen, kuten tervehtimisen, kohteliaisuuden ja keskustelemisen hallinta, kuuluvat osana sosiaaliin taitoihin. Sosiaalisesti taitava ihminen kykeneekin toimimaan joustavasti ja vaivattomasti tilanteen vaatimalla tavalla eri konteksteissa. (Ikonen, 2000, s. 157–158.) Tähän tulee myös opettajan kyetä.

2.3 Kommunikaatiotaidot ja positiivinen viestintä

Kommunikaatiotaidot ovat olennainen osa tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. Kommunikaatiotaitoihin kuuluvat sekä kielellinen että ei-kielellinen viestintä, kuten ilmeet ja eleet. Vuorovaikutus ja kielellinen viestintä käsittävät toisten ihmisten viestien vastaanottamisen ja omien viestien lähettämisen ymmärrettävästi ja tilanteen vaatimalla tavalla. Oleellinen osa viestintätaitoja onkin taito käyttää kieltä oikein erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja ympäristöissä eli pragmaattiset taidot. Tavoitteena on, että ihminen kykenee toimimaan yhteisön täysivaltaisena jäsenenä rakentavassa vuorovaikutuksessa. Lasten, joilla on kielellisiä vaikeuksia, on tärkeää päästä harjoittelemaan kielen käyttämistä todellisissa, arkipäiväisissä tilanteissa. (Launonen, 2011, s. 257.)

Kontu & Pirttimaa (2010, s. 112–114) kiinnittävät huomiota siihen, että opettajan ja oppilaiden välillä on erilaisia kommunikaatiosuhteita tai rooleja, joita opettajan tulisi kyetä vaihtelevaan tilanteeseen sopivalla tavalla. Esittelen niistä tässä kolme, jotka ovat keskeisimpiä tämän tutkimuksen kannalta. Dialoginen kommunikaatiosuhde sisältää pohdintaa ja keskustelua ja opettaja pyrkii ymmärtämään oppilaidensa näkökantoja. Interpretatiivisessa kommunikaatiosuhteessa opettaja toimii tulkkina oppilaiden välillä. Tällainen kommunikaatiosuhde vallitsee esimerkiksi oppilaiden välisiä ristiriitoja soviteltaessa. Kollektiivisessa kommunikaatiosuhteessa opettaja sen sijaan kommunikoi tasavertaisena oppilaidensa kanssa. Tällöin opettaja ja oppilaat luovat yhteistä tarinaa yhteisten kokemusten, kuten luokkaretken tai teatteriprojektin, kautta ja tavoitteena on ryhmän vuorovaikutuksen lujittuminen. Opettajan esimerkki ohjaa oppilaita.

Tässä yhteydessä haluan nostaa esiin ratkaisukeskeisyyden ja myönteisyyden voiman kommunikaatiossa, sillä ratkaisukeskeisyys perustuu myönteisen vuorovaikutuksen luomiseen onnistuneen kommunikaation kautta. Peacock (2003, s. 4) korostaa myönteisen ajattelun ja viestinnän merkitystä ja tiivistää pääperiaatteet seuraavasti. Ensinnäkin ongelmat pyritään näkemään mahdollisuuksina ja epäonnistumiset oppimismahdollisuuksina. Lisäksi pyritään huomaamaan, ettei ole vain yhtä, vaan lukemattomia mahdollisia ratkaisuja. Tarvitaan luovaa ajattelua. Lopuksi koetetaan vielä hyväksyä, etteivät ihmiset lähtökohtaisesti ole yhteistyökyvyttömiä, vaan jokaisella on oma tapansa tehdä yhteistyötä. Tarvitaan siis kunnioittavaa asennetta ja arvostusta. Hänen viestinsä ”water the flowers, not the weeds” kuvaa mielestäni havainnollisesti hänen näkemystään siitä, että myönteiseen keskittyminen lisää myönteistä ja kielteiseen keskittyminen kielteistä kaikessa kommunikaatiossa.

Murphy (2013, s. 1) toimii yhdysvaltalaisessa viitekehyksessä ja näkee ratkaisukeskeisen lähestymistavan edesauttavan oppilaiden osallisuutta ja vahvuuksia. Hän korostaa yhteistyötä ja oppilaiden osallisuutta sekä yhteisten tavoitteiden löytämistä myönteisen kommunikaation ja vuorovaikutuksen rakennusaineina. Hän kehottaa opettajia keskittymään oppilaiden luontaisiin vahvuuksiin sekä siihen, mikä on hyvää ja oikein. Lopuksi hän peräänkuuluttaa vielä luovuutta ja uusia näkökulmia tekemiseen.

Mählberg, Sjöblom & McKergow (2005, s. 53–54) puolestaan perustavat näkemyksensä ensisijaisesti tutkimuksiinsa sekä kokemuksiinsa eräässä ruotsalaisessa erityiskoulussa. He luottavat oppilaan ja opettajan välisessä viestinnässä kahteen peruspilariin, jotka ovat ratkaisukeskeinen lähestymistapa ja myönteinen keskustelu. He kutsuvat tätä mallia nimellä SFE eli Solution Focused Education. Tätä mallia käytetään myös useissa muissa maissa Iso-Britannia mukaan lukien. Keskustelumetodeihin kuuluu oppilaan ajattelun ja keskustelun johdattaminen avointen kysymysten avulla, joihin ei voi vastata yksittäisillä kyllä tai ei sanoilla, vaan jotka haastavat ajattelemaan ja keskustelemaan ja edesauttavat syvällisempää ymmärrystä opettajan ja oppilaan välillä. Samalla oppilaan ajattelu ja keskustelu pyritään ohjaamaan heidän vahvuuksiinsa, tulevaisuu-

teensa ja siihen, mikä toimii. Toiveikkuus ja usko tulevaan ovat keskeisellä sijalla.

Edellisten kappaleiden kirjoittajien tutkimilla ja käyttämällä ratkaisukeskeisillä menetelmillä on mahdollista luoda toimiva kommunikaatiosuhde opettajan ja oppilaan välille ja rakentaa tätä kautta myönteistä vuorovaikutusta luokkaan.

2.4 Vuorovaikutustaitojen oppimisesta ja opettamisesta

Sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja voidaan opettaa ja myös oppia (Sigfrids, 2009, s. 107; Kokkonen, 2010, s. 101–102) ja tätä kautta kehittyvät vuorovaikutustaidot laajasti. Vuorovaikutustaitojen taustalla vaikuttavat koko ajan tunnetaidot, sosiaaliset taidot ja kommunikaatiotaidot, eikä niitä voi rajata toisistaan irrallisiksi kokonaisuuksiksi. Tunnetaidot ovat sosiaalisten taitojen perusta ja vahvat sosiaaliset taidot auttavat lasta saavuttamaan tovereidensa hyväksynnän ja myönteisen aseman luokkayhteisössä. Tunnetaitojen tietoinen opettaminen koulussa parantaa myös oppilaiden sosiaalisia taitoja ja sosiaalisten taitojen opettamisen kautta suhde oppilastovereihin ja koulun aikuisiin paranee ja sosiaalinen ahdistus vähenee. Näin luokan vuorovaikutus muuttuu myönteisemmäksi. (Kokkonen, 2010, s. 99–100; Tunnetaitoja oppii harjoittelemalla, Opetushallituksen verkkosivut, 17.6.2014.) Valitettavasti vuorovaikutustaidot nähdään kuitenkin koulussa usein ainoastaan oheistaitoina, joita ei erikseen juurikaan harjoitella (Kontu & Pirttimaa, 2010, s. 110).

Tässä tutkimuksessa kuvaan, analysoin ja tulkiten opettamani erityisluokan vuorovaikutustaitojen kehitysprosessia, kun vuorovaikutus nostetaan keskiöön luokan toiminnassa ja vuorovaikutustaitoja harjoitellaan säännöllisesti ja johdonmukaisesti ratkaisukeskeisin menetelmin. Tavoitteena on oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja myönteinen vuorovaikutus ryhmässä.

3 Tietoa neuropsykiatrisista häiriöistä

Neuropsykiatriset häiriöt vaikuttavat oppilaiden oppimisvalmiuksiin ja käytökseen. Tästä syystä koen olennaiseksi selvittää neuropsykiatristen häiriöiden

etiologiaa ja vaikutuksia käytännön elämään, sillä vaikka kaikilla oppilaillani ei ollut diagnoosia, oli monella kuitenkin havaittavissa selviä piirteitä neuropsykiatrisista vaikeuksista ja ne vaikuttivat luokan vuorovaikutukseen ja toimintaan.

Vatajan & Korkeilan (2007) sanoin ”Neuropsykiatrian perustana on käsitys mielen ja aivojen erottamattomuudesta. Tietoisuus, persoonallisuus, emootiot, kognitio ja ruumiillisuus muodostavat kokonaisuuden, jonka häiriintyminen näkyy psykiatrisina oireina tai käyttäytymisen haitallisina muutoksina.” (Duodecimin verkkosivut, 1.5.2014.) Avaan seuraavissa alaluvuissa yleisimpiä neuropsykiatrisia häiriöitä keskittyen siihen, miten nämä häiriöt vaikuttavat vuorovaikutus- ja kommunikaatiotaitoihin.

3.1 ADHD

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) on aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriö, jonka keskeisimmät oireet ovat tarkkaamattomuus, yliaktiivisuus ja impulsiivisuus. Nämä oireet voivat painottua eri tavoin eri yksilöillä ja eri ikä- ja kehitysvaiheissa, mutta olennaista on, että niistä on lapselle haittaa elämän eri osa-alueilla, kuten kotona ja koulussa. ADHD lienee tunnetuin lasten neuropsykiatrisen häiriö nykyään ja se luokitellaan sairaudeksi. (Voutilainen & Puustjärvi, 2014, s. 72–73; Huttunen, 2014.) Se on myös yleisin kouluikäisten lasten ja nuorten kehityksellinen häiriö (Huotari, Niiranen-Linkama, Siltanen & Tamski, 2008, s. 24) ja DSM -tautiluokituksen mukaan ADHD:n esiintyvyys 6-18 -vuotiailla on maailmanlaajuisesti noin 5 % (Voutilainen & Puustjärvi, 2014, s. 71; Huttunen, 2014). Perimällä ja ympäristötekijöillä on sen vaikeusasteeseen ja ilmenemiseen merkittävä vaikutus. Diagnoosi perustuu sekä lapsen että perheen monipuoliseen tutkimiseen ja hoitona käytetään erilaisia lapseen ja hänen ympäristöönsä kohdistuvia tukitoimia, psykososiaalisia hoitomuotoja sekä tarvittaessa lääkehoitoa. (Barkley, 2000, s. 121–122; Voutilainen & Puustjärvi, 2014, s. 74–75, 76–77; Huttunen, 2014.)

Tarkkaavuuden ongelmat näkyvät koulussa monenlaisina vaikeuksina. Lapsen voi olla vaikea keskittyä kuuntelemaan ja seurata ohjeita. Lapsi saattaa unohdella ja vältellä tehtäviä, jotka tuntuvat hänestä vaikeilta tai raskailta. Hän häi-

riintyy usein pienistäkin ulkopuolisista ärsykkeistä ja hänen voi olla vaikea keskittyä leikkeihin, elleivät ne ole erityisen mieluisia hänelle. *Yliaktiivisuus* puolestaan ilmenee jatkuvana impulsiivisuutena ja hyperaktiivisuutena. Lapsi ei useinkaan pysty olemaan paikoillaan, vaan liikkuu hermostuneesti. Hän saattaa puhua liian kovalla äänellä tai sopimattomissa tilanteissa eikä kykene rentoutumaan tai leikkimään rauhallisesti. *Impulsiivisuus* puolestaan voi ilmetä toisten keskeyttämisenä tai tunkeilevana käytöksenä sekä vaikeutena odottaa omaa vuoroa. (ks. Voutilainen & Puustjärvi, 2014, s. 73–74; Huttunen, 2014.) Nämä aiheuttavat merkittäviä haasteita vuorovaikutuksen onnistumiselle, sillä erityisesti toisten lasten voi olla vaikea hyväksyä tällaista käytöstä. Vaikka kenelläkään luokan oppilaista ei ollut puhdasta ADHD-diagnoosia, oli useilla heistä ADHD-tyyppisiä piirteitä ja haasteita, tyypillisimmin Samulla, Veetillä ja Nikolla (ks. taulukko 1).

ADHD lapset saavat valitettavan usein negatiivista palautetta toiminnastaan ja tämä heikentää heidän itsetuntoaan ja jaksamistaan. Lapsen hyvinvoinnin, kasvun ja oppimisen kannalta onkin ensiarvoisen tärkeää, että hänen itsetuntonsa kehitystä tuetaan kaikin keinoin sekä kotona että koulussa. (Barkley, 2000, s. 297–298; Mannström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 77; ADHD-liiton verkkosivut, 1.5.2014.) Opettajan tulee osoittaa, että hän arvostaa lasta ja välittää tästä aidosti vaikeuksista huolimatta. Tällainen lapsi tarvitsee erityisen paljon apua ja tukea tunnetaitojen, sosiaalisten taitojen ja toiminnanohjauksen taitojen oppimiseen ja hänelle tulee luoda kasvuympäristö, jossa hänen hyvinvointinsa ja kehittymisensä ovat mahdollisia. Opettajalla on suuri merkitys ja hänen on erityisen tärkeää kohdata ADHD-lapsi ja tämän läheiset arvostavalla tavalla ja keskittyneesti kuunnellen. (Barkley, 2000, s. 277–278; Mannström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 69; ADHD-liiton verkkosivut, 1.5.2014.) On tärkeää muistaa, ettei lapsi ole tahallaan tottelematon ja vaativa, vaan hänellä on neuropsykiatrinen häiriö, jonka kanssa häntä tulee auttaa selviytymään. Lapsi tarvitsee apua, yksin hän ei siihen kykene.

3.2 Aspergerin syndrooma

Aspergerin oireyhtymä kuuluu lasten laaja-alaisiin kehityksellisiin häiriöihin ja autismin kirjoon. Sen kuvasi ensimmäisenä 1940-luvulla itävaltalainen Hans Asperger, jonka mukaan oireyhtymä on nimetty (Vanhala, 2014, s. 88; Attwood, 2012, s. 32; Huttunen, 2014). Aspergerin syndroomalle tunnusomaista ovat vaikeudet tunnetaidoissa, kuten tunnetilojen ymmärtämisessä, tunnistamisessa ja ilmaisemisessa. Myös eleiden ja ilmeiden ymmärtäminen ja käyttäminen on haastavaa ja kielen ymmärtäminen on usein konkreettista. Nämä piirteet saattavat johtaa väärinkäsityksiin ja kommunikaatio-ongelmiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja tulevat usein ilmi varhaisessa kouluiässä. (Vanhala, 2014, s. 88; Attwood, 2012, s. 12–14, 30; Huttunen, 2014, Loukusa, 2011, s. 129.)

Asperger-lapselle tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen on haastavaa ja hänen on usein vaikea ymmärtää ja jakaa tunteitaan toisten kanssa. Asperger-lapsille ei-sanallisen ilmaisun, kuten ilmeiden ja eleiden, sekä huumorin ja sarkasmin ymmärtäminen on yleensä vaikeaa. Toisaalta tällainen lapsi saattaa puhua poikkeuksellisen taidokkaasti ja aikuismaisesti. Hänen keskustelu- ja kommunikaatiotaitonsa ovat kuitenkin puutteelliset, sillä hän ei yleensä kykene eläytymään puhekumppaninsa mielentilaan. (Attwood, 2012, s. 197, 201; Huttunen, 2014.) Asperger-lapsi ei usein kykene katsomaan puhekumppaniaan silmiin ja koska hän on tyypillisesti hyvin suorapuheinen ja suodattamattoman rehellinen, hän saattaa tahtomattaan pahoittaa toisen mielen. Nämä vaikeudet aiheuttavat helposti väärinkäsityksiä ja Asperger-lapsi saattaa joutua joukon ulkopuolelle. (Attwood, 2012, s. 73, 111.) Asperger-lapsi on usein myös poikkeuksellisen kiinnostunut tarkasti rajatuista aiheista, yksityiskohdista tai harrastuksista ja tämä saattaa vaikeuttaa yhteisten kiinnostuksenkohteiden löytämistä ja leikkejä muiden kanssa (Attwood, 2012, s. 166).

Aspergerin syndrooman tarkkoja syntymekanismeja ei vielä toistaiseksi ole pystytty selvittämään, mutta kyse on joka tapauksessa neurobiologisesta keskushermoston kehityshäiriöstä (Vanhala, 2014, s. 85; Huotari ym., 2008, s. 19). Oireiden voimakkuus vaihtelee. Toisinaan ne ovat hyvin lieviä ja lähes huomauttamattomia jokapäiväisessä elämässä – toisinaan ne taas rajoittavat kanssakäy-

mistä ja sosiaalisia suhteita voimakkaasti ja vaikeuttavat elämää kaikilla osalualueilla. Tehokkain hoitomuoto lienee käyttäytymisterapia, jonka avulla Asperger-henkilö oppii sosiaalisia taitoja, tunnetaitoja ja kommunikaatiotaitoja (Attwood, 2012, s. 144; Vanhala, 2014, s. 88–89; Huttunen, 2014).

Asperger-lapsen kohtaamisessa on tärkeää muistaa, että vaikka eläytymiskyvyn puute vaikuttaa usein itsekeskeisyydeltä tai manipuloivalta käytökseltä, ei moittiminen auta, vaan lapselle on opetettava sosiaalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä. Asperger-lapsi ei tarkoita pahaa ja tarvitsee ymmärtävää ohjausta oppiakseen hyväksyttävän tavan toimia. (Attwood, 2012, s. 110; Autismi- ja Asperger-liiton verkkosivut, 2.5.2014.) Opettajalla ja kaikilla kouluyhteisön aikuisilla on tässä suuri vastuu ja onkin tärkeää huomioida, etteivät vastaanhangottelu tai kieltäytyminen Asperger-lapsen kohdalla välttämättä ole merkkejä uhmakuudesta, vaan johtuvat oireyhtymään liittyvistä neurologisista tekijöistä. Asperger-lapsi hyötyy yleensä suuresti kielen merkitysten ja kommunikaatiotaitojen vahvistamisesta. Sosiaalisia tilanteita ja vuorovaikutustaitoja tulee harjoitella säännöllisesti. (Attwood, 2012, s. 204–205; Autismi- ja Asperger-liiton verkkosivut, 2.5.2014.) Tässä tutkimuksessa Roope ja Vili edustavat Asperger-lapsia (ks. taulukko1).

3.3 Sensorisen integraation häiriö

Sensorisen integraation teoria eli SI-viitekehys pohjautuu amerikkalaisen tohtori/toimintaterapeutti A. Jean Ayresin (1920–1988) työhön. Sensorisen integraation häiriö eli SI-häiriö on hyväksytty ICDL-diagnoosiluokitukseen. Aistinsäätelyhäiriö on keskushermoston toimintahäiriö, jossa aivot eivät kykene yhdistämään aisteilta saamiaan viestejä. Tästä johtuen on aistitiedon analysointi ja jäsentäminen puutteellista, eikä lapsi kykene reagoimaan aistitietoon johdonmukaisesti ja mielekkäästi. Ongelma on fyysinen. Aistitiedon hyväksikäyttö on tällaiselle lapselle raskasta ja saattaa aiheuttaa väsymystä, ärtyisyyttä ja monenlaisia oppimisvaikeuksia. Aistinsäätelyongelmasta voidaan puhua silloin, kun poikkeava reagointi aistimuksiin aiheuttaa selvää hankaluutta lapsen arjessa selviytymisessä ja oppimisessa. (Kranowitz, 2000, s. 27; Puustjärvi, 2014.) Kranowitz (2000, s. 220) kuvaa SI-häiriötä osuvasti ”aivojen ruoansulatushäiriöksi”, joka

aiheuttaa lapsen poikkeavan käyttäytymisen. ADHD, SI-häiriö ja oppimisvaikeudet esiintyvät usein samanaikaisesti (Kranowitz, 2000, s. 35).

Aistitiedon käsittelyn häiriöt voidaan jakaa eri tyyppeihin. *Aistimusten erottelukyvyn häiriö* tulee esiin hahmotusvaikeuksina. Lapsi ei kykene suodattamaan aistimuksiaan eikä keskittymään olennaiseen, vaan rekisteröi kaiken. Koska moniaistikanavainen tieto ei jäsenny, saattaa lapsen käyttäytyminen vaikuttaa hallitsemattomalta. Myös ympäristön hahmottaminen ja esimerkiksi kasvojen ja äänien tunnistaminen saattaa olla vaikeaa. (Puustjärvi, 2014.)

Aistitiedon säätelyn ongelmat voivat ilmetä ylireagointina, alireagointina tai aistihakuisuutena. *Ylireagointi* ilmenee siten, että vaste aistimuksiin tulee keskimääräistä intensiivisemmin ja nopeammin. Lapsi, jolla on yliherkkä tuntoaisti, saattaa reagoida kevyeenkin kosketukseen kuin kipuun. Tällainen lapsi pyrkii rajoittamaan ärsykkeiden määrää esimerkiksi peittämällä silmänsä tai korvansa. *Alireagoiva* lapsi puolestaan on reaktioajaltaan hitaampi ja tarvitsee keskimääräistä intensiivisemmän tai pitkäaikaisemmän ärsykkeen reagoidakseen. Hänen saattaa olla vaikea tulkita kehon viestejä, kuten kipua tai nälkää. *Aistihakuisesti käyttäytyvä*, aistimuksiin usein heikosti reagoiva lapsi tarvitsee paljon ärsykeitä, jotta ne tuntuisivat miltään, ja otteet saattavat olla liian rajuja. He voivat nauttia esimerkiksi kaatuilusta ja törmäilystä. (ks. Kranowitz, 2000, s. 29–31; Puustjärvi, 2014.) Lisäksi on olemassa *aistipohjaisia motoriikan häiriöitä* (Puustjärvi, 2014). SI-lapset tulevat helposti väärinymmärretyiksi, sillä sensorisen integraation vaikeudet vaikuttavat niin oppimiseen, keskittymiseen, kuuntelemiseen kuin kommunikaatioonkin ja tätä kautta koko vuorovaikutuksen onnistumiseen.

Heikko itsetunto on yksi tyypillisimmistä sensorisen integraation seurauksista (Kranowitz, 2000, s. 34). Aikuisen tärkeimmät tehtävät ovat lapsen kannustaminen ja rohkaiseminen. Lisäksi tarjolla on apuvälineitä sekä tarvittaessa myös terapioida, kuten puheterapiaa, fysioterapiaa ja toimintaterapiaa. Lapsen SI-häiriö olisi tärkeä tunnistaa, että lasta voitaisiin ymmärtää, tukea ja auttaa kehittymissä lapselle sopivimmalla tavalla. (Kranowitz, 2000, s. 49, 170–171, 226–227.) Tämän tutkimuksen oppilaista Kristianilla oli selvimpiä SI-häiriöitä (ks. taulukko 2).

3.4 FASD

FASD-termi (fetal alcohol spectrum disorders, ent. FAS) kattaa kaikki sikiöaikaisen alkoholi-altistuksen lapselle aiheuttamat vauriot. PFAS-diagnoosissa (partial fetal alcohol syndrome, ent. FAE) sikiöaikaisen alkoholi-altistuksen aiheuttamat vauriot ovat lievempiä. (Valkonen, 2003, s. 8-9; Tiitinen, 2014.) Käytän tässä tutkimuksessa johdonmukaisesti oireyhtymän uusia nimityksiä FASD ja PFAS, vaikka joissakin lähteissä käytetään vielä entisiä nimityksiä.

Oireyhtymän tunnistaminen perustuu lapsen oireisiin ja tietoon äidin raskaudenaikaisesta alkoholin väärinkäytöstä. Aivojen kasvuhäiriöiden takia lapsella on neurologisia oireita ja eriasteisia kehityksen viivästymiä. Vastasyntyneellä esiintyy tyypillisesti myös hidasta kasvua, sydänvikoja, pienipäisyyttä ja tietynlaisia poikkeavia fyysisiä piirteitä kasvoissa. Alkoholin aiheuttamat sikiöaikaiset vauriot ovat pysyviä. (Valkonen, 2003, s.8-9; Tiitinen, 2014.)

Vaikeimmin vaurioituneet FASD-lapset syntyvät kehitysvammaisina. Äidin raskaudenaikainen alkoholinkäyttö on nykyään todennäköisesti merkittävin kehitysvammaisuuden aiheuttaja. Samalla se on ainoa kehitysvammaisuuden aiheuttaja, joka voitaisiin kokonaan estää. (Valkonen, 2003, s. 9, 14.) Laki ei suojaa sikiötä äidin päihteidenkäytön riskeiltä, sillä alkoholiongelmainen raskaana oleva nainen voidaan toimittaa tahdosta riippumattomaan hoitoon vain jos hänen oma henkensä tai terveytensä on vaarassa (Rautavuori, 2001, s. 39; Päihdehuoltolaki, 1986/41, luku 2). Ongelmia pahentavat monesti vielä lapsen syntymän jälkeinen hoidon laiminlyönti ja vaikeat kotiolot (Rautavuori, 2001, s. 18).

Kehityksen ongelmat tulevat esiin niin oppimisessa kuin käyttäytymisessäkin. Työmuistin lyhyys ja tiedon muokkauksen ongelmat liittyvät oppimisvaikeuksiin (Valkonen, 2003, s. 15). Vaikeudet sosiaalisessa kanssakäymisessä, kuten tilanteiden arvioinnissa sekä syy-seuraussuhteiden ja sosiaalisten merkitysten ymmärtämisessä, ovat FASD-lapselle tyypillisiä. Käyttäytymisen erityispiirteissä mainitaan erityisesti impulsiivisuus, vuorovaikutussuhteiden vaikeudet ja tunne-elämän liiallinen herkkyyys. (Valkonen, 2003, s. 18–20.) Kouluiässä korostuvat oppimisvaikeuksien lisäksi tarkkaavuusongelmat ja impulsiivisuus sekä syy-

seuraussuhteiden ymmärtämättömyys, jotka voivat näyttää piittaamattomuudelta ja ajattelemattomuudelta (Valkonen, 2003, s. 27). Edellä kuvaillut piirteet aiheuttavat luonnollisesti vaikeuksia kaikessa vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa.

FASD-lapset ovat yhteisistä piirteistään huolimatta hyvin heterogeeninen ryhmä. Yhteistä heille kaikille on kuitenkin se, että he tarvitsevat laaja-alaista yksilöllistä tukea elämässä selviytymiseen. (Valkonen, 2003, s. 14, 30.) Kuntoutus vaikuttaa olevan tehokkainta, kun se toteutetaan lapsen arkipäivän toiminnan osana kotona ja koulussa (Valkonen, 2003, s. 5). Tässä tutkimuksessa esitellyistä oppilaista Nikolla oli PFAS (ks. taulukko 1).

Edellä kuvailluissa neljässä oireyhtymässä on sekä yhteisiä että erottavia piirteitä. Neuropsykiatristen häiriöiden ymmärtäminen yleisellä tasolla ja eri oireyhtymien erityispiirteiden kautta auttaa ymmärtämään lasta, säilyttämään arvostavan asenteen lasta kohtaan ja pysymään toiveikkaana. Opettaja tarvitsee tietoa, kärsivällisyyttä ja ymmärrystä lapsen vaikeuksia kohtaan sekä tahtoa löytää apukeinoja kaikkien neuropsykiatristen häiriöiden kohdalla.

4 Ratkaisukeskeisyys

Tässä luvussa avaan ratkaisukeskeisyyden taustaa ratkaisukeskeisen lyhytterapian viitekehyksessä. Keskityn ratkaisukeskeisen lähestymistavan ja menetelmien käyttöön erityisesti lasten kanssa toimittaessa ja koulukontekstissa. Yksittäisiä keinoja esittelen myöhemmissä luvuissa aina siinä yhteydessä, jossa ne ovat käytössä. Näin teorian ja käytännön välinen yhteys on helpommin havaittavissa.

4.1 Ratkaisukeskeisen lyhytterapian synty ja kasvu

Ratkaisukeskeinen lyhytterapia (Solution-Focused Brief Therapy eli SFBT) sai alkunsa 1970-luvulla. Se kehittyi yhteistyön ja tiimityöskentelyn kautta nykyiseen muotoonsa neljännesvuosisadan kuluessa kokeilujen, yrityksen ja erehdyksen kautta. (Berg & Steiner, 2003, s. 1.) Ratkaisukeskeisen lyhytterapian al-

kuunpanijoina ja keskeisimpinä kehittäjinä pidetään alun perin korealaista psykoterapeutti Insoo Kim Bergiä ja amerikkalaista psykoterapeutti Steve de Shazeria (de Shazer, 1985, 1988; Berg, 1994; Berg & De Jong, 1996; Berg & Miller, 1992; Cade & O'Hanlon, 1993; Lipchik, 2002; Murphy, 1996, Kimin & Franklinin, 2009, s. 464, mukaan; Berg & Steiner, 2003, s. 1). Mukana kehitystyössä oli kuitenkin hyvin monen alan asiantuntijoita muun muassa psykiatrian, yleisen lääketieteen, koulutuksen, kasvatuksen, sosiaalityön, sosiologian ja kielitieteen puolelta (Berg & Steiner, 2003, s. 2).

Berg ja de Shazer perustivat 1980-luvun alussa Millwaukeen Brief Family Therapy Centerin (BFTC), jossa käytettiin ratkaisukeskeisiä menetelmiä ja alettiin tutkia terapian vaikuttavuutta (de Shazer, 1985, 1988; Berg, 1994; Berg & De Jong, 1996; Berg & Miller, 1992; Cade & O'Hanlon, 1993; Lipchik, 2002; Murphy, 1996, Kimin & Franklinin 2009, s. 464, mukaan). Yliopistot kiinnostuvat tästä postmodernista sosiaalikonstruktivistisesta lähestymistavasta inhimillisiin ongelmiin ja tutkimusta sen tuloksellisuudesta on tämän jälkeen tehty runsaasti eri puolilla maailmaa. Macdonald (2007) esittelee kirjassaan lukuisia tutkimuksia ratkaisukeskeisten menetelmien soveltamisesta eri aloilla eri puolilla maailmaa. Myös pohjoismaista tutkimusta löytyy. Macdonald (2007, s. 85) mainitsee Ben Furmanin kansainvälisesti tunnetuksi, johtavaksi suomalaiseksi ratkaisukeskeiseksi terapeutiksi ja psykiatriksi, joka on pyrkinyt tuomaan ratkaisukeskeistä ajattelua ja käytännön keinoja laajempaan tietoisuuteen ja perheiden käyttöön arjessa.

Kliinisestä psykiatrisesta alkuperästään huolimatta ratkaisukeskeinen lähestymistapa on laajentunut monenlaisiin yhteistöihin ja ratkaisukeskeiset ajatusmallit ja käytännön metodit ovat nykyään käytössä niin kouluissa, päivähoidossa, erilaisissa terapioissa, sairaaloissa, sosiaalipalveluissa, vankiloissa kuin liike-elämässäkin (Berg & Steiner, 2003, s.1–2). Ratkaisukeskeinen lähestymistapa sopii hyvin kouluympäristöön ja sitä voidaan muokata ja soveltaa tarpeen mukaan monenlaisiin ympäristöihin ja konteksteihin (Berg & Steiner, 2003, s.1; Macdonald, 2007, s. 45; Murphy, 2013, s. 4 sekä Franklin ym., 2001; Franklin & Gerlach, 2007; Kelly ym., 2008; Newsome, 2004, Kimin & Franklinin, 2009, s.

464 mukaan). Suomessa ratkaisukeskeinen lyhytterapia on nykyään virallisesti hyväksytty psykoterapiasuuntaus ja KELA:n hyväksymä hoitomuoto (Macdonald, 2007, s. 85; Furman & Ahola, 2012, s. 134) ja ratkaisukeskeisten menetelmien käyttö kouluissa leviää nopeasti muun muassa nepsyvalmennuksen myötä (ks. luku 4.5).

Ratkaisukeskeistä lähestymistapaa ja metodeita koulukontekstissa on tutkittu jo 1980-luvulta alkaen (Macdonald, 2007, s. 38–40). Ratkaisukeskeisten menetelmien käyttö kouluissa on lisääntynyt voimakkaasti 2000-luvun alkupuolelta lähtien ja samalla myös tutkimuksen määrä on lisääntynyt (Kelly, Kim, & Franklin, 2008; Metcalf, 2008; Kimin & Franklinin, 2009, s. 465, mukaan). Ratkaisukeskeisyyttä on tutkittu kouluympäristössä monenlaisten ongelmien yhteydessä. Näitä ovat muun muassa käyttäytymis- ja tunnevaikeudet, oppimisvaikeudet, sosiaaliset taidot ja koulupudokkaat (Berg & Shilts, 2004; Franklin ym., 2001; Franklin & Hopson, 2008; Franklin, Streeter, Kim, & Tripodi, 2007; Kral, 1995; Metcalf, 1995; Murphy, 1996; Murphy & Duncan, 2007; Sklare, 1997; Webb, 1999; Kimin & Franklinin, 2009, s. 465, mukaan). Lähellä omaa tutkimustani ovat esimerkiksi Peacockin (2001) ja Måhlbergin & Sjöblomin (2004) tutkimukset positiivisen ja negatiivisen kielen vaikutuksista oppilaiden toimintaan (Macdonald, 2007, s. 39). Myös Franklinin, Mooren & Hopsonin (2008) tutkimus ratkaisukeskeisen lyhytterapian vaikutuksista käytösongelmaisiin oppilaisiin on mielenkiintoinen ja ajankohtainen. Erittäin kiinnostava oman tutkimukseni kannalta on Franklinin & Streeterin (2004) tutkimus ratkaisukeskeisyyden vaikutuksista texasilaisessa Gonzalo Garza Independence High Schoolissa, jonka perusajatuksena ja lähtökohtana on ratkaisukeskeisyys. Palaan tähän tarkemmin luvussa 4.4. Jatkossa käytän kyseisestä koulusta lyhyempää muotoa Garza High School.

Vaikuttaa siltä, että suuri osa tutkimuksista, jotka selvittävät ratkaisukeskeisten menetelmien vaikutuksia oppilaisiin, on toteutettu yläkoulu- ja lukioikäisillä, kun taas oman tutkimukseni oppilaat ovat alakouluikäisiä. Kuitenkaan oppilaiden ikäero ei Gordonin (2006, s. 34) mukaan ole kovin merkitsevä ero vuorovaikutuksen kannalta, sillä opettajan ja oppilaan perusvuorovaikutussuhde pysyy melko samanlaisena koko kouluajan. Gordon toteaa vielä, ettei oppilaita tule

muutenkaan ryhmitellä liian tiukasti etnisen taustan, perheen sosioekonomisen aseman tai muun vastaavan tekijän perusteella, sillä yhdistäviä tekijöitä löytyy todennäköisesti enemmän kuin erottavia.

Käsitteillä ratkaisukeskeinen lähestymistapa ja ratkaisukeskeisyys tarkoitan jatkossa ratkaisukeskeistä ajattelutapaa, käytännön toimintaa ja metodeita yleensä koulukontekstissa.

4.2 Ratkaisukeskeisen lähestymistavan periaatteita

Ratkaisukeskeisen terapian tärkeimmät periaatteet on koottu yhteen joitakin vuosia sitten Research Committee of the Solution-Focused Brief Therapy Associationin toimesta. Komitea kehitti ohjeiston ratkaisukeskeisille terapeuteille yhtenäistääkseen terapiakäytäntöjä kokoamalla ja tiivistämällä tärkeimmät käytännöt kolmeen alapuolella olevaan kohtaan.

(Kursiivilla suluissa olevat tekstit ovat omia lisäyksiäni – lähikäsitteitä, jotka liittyvät näkemykseni mukaan olennaisesti kyseiseen kohtaan ja selventävät sitä.)

1. Keskustelun tulee lähteä liikkeelle asiakkaan huolenaiheista.
(*arvostus, kunnioitus, asiakaslähtöisyys, aktiivinen kuuntelu, avoin tila, neuvottelu*)
 2. Keskustelun tulee keskittyä uusien merkitysten ja ratkaisujen löytämiseen huolenaiheille. (*toiveikkuus, tavoitteellisuus, tulevaisuuteen suuntautuminen, luovuus*)
 3. Ratkaisukeskeisten menetelmien käyttö, jotta asiakas kykenee visualisoimaan toivomansa tulevaisuuden ja löytämään vahvuuksiaan ja menestyksekkäitä episodeja menneisyydestään ratkaisujen löytämiseksi.
(*ratkaisukeskeiset käytännön menetelmät, toiveikkuus, tulevaisuuteen suuntautuminen, luovuus, voimavarakeskeisyys, voimaantuminen*)
- (SFBTA Research Committee, 2007, Kimin & Franklinin, 2009, s. 464 mukaan.)

Ratkaisukeskeisen lähestymistavan perustana on *arvostava ja kunnioittava vuorovaikutus*. Paitsi että kanssaihmiä tulee kohdella kunnioittavasti, tulee myös heidän ajatuksiaan ja maailmankuvaansa kunnioittaa. Tämä tulee esiin aitona,

keskittyvänä kuuntelemisena ja omien ennakkokäsitysten siirtämisenä taustalle. Tällainen *avoin eli tyhjän pään tila* (not-knowing posture) auttaa yhteisymmärryksen löytymisessä. Neuvottelu on avainasemassa ratkaisujen löytämiseksi, sillä asiat tapahtuvat aina vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. (Berg & Steiner, 2003, s. 3, 10; Murphy, 2013, s. 5; Mannström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 48–49, 70.)

Ratkaisukeskeisessä lähestymistavassa ongelmat ja niiden ratkaisut nähdään riippuvaisiksi sosiaalisesta kontekstista ja koetaan, etteivät ne ole olemukseltaan pysyviä, vaan muuttuvia ja neuvoteltavissa olevia asioita (esim. de Shazer, 1985, 1988, 1991, 1994; Berg, 1994; Berg & DeJong, 1996, Berg & Dolan, 2001; Davis & Osborn, 2000; Miller & de Shazer, 2000; DeJong & Berg, 2001 a ja b; Lee, Sebold & Uken, 2002, Bergin & Steinerin, 2003, s. 3, mukaan). Ratkaisukeskeisyys on käytännönläheinen ja terveen järjen mukainen lähestymistapa ongelmien ratkaisemiseksi ja elämänlaadun kohentamiseksi. Tavoitteena on yksinkertaisesti löytää se, mikä toimii ja mikä ei toimi. (Berg & Steiner, 2003, s. 8.) Ongelmiin on olemassa monia vaihtoehtoisia ratkaisuja. Tarvitaan uskallusta ja uudenlaista, perinteistä poikkeavaa *luovaa ajattelua* (thinking out of the box), jossa liikkeelle lähdetään odotuksista, toiveista, taipumuksista, vahvuuksista ja mahdollisista ratkaisuista. Näin *toiveikkuus* ja usko tulevaan lisääntyvät. (Berg & Steiner, 2003, s. 7; Peacock, 2003, s. 4; Mannström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 48–49; Mählberg, Sjöblom & McKergow, 2005, s. 53–54; Murphy, 2013, s. 10.) Tavoitteeseen voi päästä montaa kautta.

Olennaisimpiin piirteisiin kuuluvat *tulevaisuuteen suuntautuminen ja tavoitteellisuus*, jolloin ongelman syiden pohtiminen jää toisarvoiseksi ja voimavarat keskitetään edistymiseen. Vaikka ongelmaa ei korosteta, ei se olemassaoloa myöskään kielletä, vaan se nähdään lähtökohtana parempaan tilanteeseen. Onkin tärkeää ymmärtää ja hyväksyä, että edistys tapahtuu usein vähitellen. Huomio tulee kiinnittää pieniinkin positiivisiin muutoksiin. Jo yrittäminen itsessään on arvokasta, vaikkei aina onnistuisikaan. Ratkaisukeskeinen toimintatapa on prosessi, jonka tavoitteena ei ole täydellisyys, vaan *riittävän hyvä*. Tärkeää on jatkaa kohti tavoitetta, vaikka välillä tulisikin takapakkia. (Berg & Steiner, 2003, s.

28–29, 122; Murphy, 2013, s. 7-8; Mannström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 48–49.)

Ratkaisukeskeisessä terapiassa hyväksytään se, että toisinaan lääkitys on tarpeen. Lääkityksen käyttöön tulee kuitenkin aina liittyä tarkka seuranta ja sen tulee olla osa laajempaa kokonaisuutta, johon voi sisältyä erilaisia terapioita sekä henkilön itsensä ja hänen lähipiirinsä neuvontaa ja valmentamista. (Berg & Steiner, 2003, s. 127; Macdonald, 2007, s. 137.)

Yhteistyön onnistumiseen tarvitaan siis kunnioitusta, kuuntelemista ja kärsivällisyyttä. Kieli, kommunikaatio ja myönteinen vuorovaikutus ovat olennaisia tekijöitä tavoitteiden saavuttamisessa. Avainasemassa on asiakas- eli tässä tutkielmassa oppilaslähtöisyys.

4.3 Ratkaisukeskeisyys ja lapset

Bergin ja Steinerin (2003, s. 14) mukaan ratkaisukeskeisyys ja lapset sopivat hyvin yhteen, sillä lapsille on luonteenomaista etsiä ratkaisua yrityksen ja erehdyksen kautta kokeilemalla ja tämä sama periaate on myös ratkaisukeskeisten menetelmien taustalla. Lisäksi lapset innostuvat yleensä siitä, että jokin toimii, ei niinkään siitä, mistä syystä se toimii. Ratkaisukeskeisyydessä on sama lähtökohta, sillä seuraukset ovat syitä tärkeämmässä asemassa.

Koska kyseessä on kuitenkin ensisijaisesti kieleen ja kommunikaatioon pohjautuva menetelmä, on tärkeää ymmärtää, etteivät lasten kielelliset valmiudet ja taidot ole vielä täysin kehittyneet. Niinpä eleillä, katseilla ja muulla nonverbaalilla viestinnällä on tavallistakin suurempi merkitys. Tukena lasten kanssa työskenneltäessä voidaan käyttää mielikuvitusta ja monenlaisia luovia menetelmiä, jotka usein ovat aikuisilta päässeet unohtumaan ja vaativat tietoista mieleen palauttamista ja uuden luomista. Kaikenlainen fyysinen toiminta, kuvien käyttö, pelien pelaaminen ja leikkiminen auttavat kommunikoimaan lasten kanssa heidän omilla ehdoillaan. Tärkeintä kuitenkin on, että lasta kuunnellaan ja havainnoidaan kunnioittavasti ja tarkkaavaisesti, sillä jokainen lapsi on yksilö ja arvokas omana itsenään. (Berg & Steiner, 2003, s. 13–14, 67.) Myös Mählberg ym.

(2005, s. 52–53) korostavat lapsilähtöistä ja arvostavaa keskustelua ja ratkaisujen etsimistä yhdessä lapsen kanssa lapsen tasolla.

Berg ja Steiner (2003, s. 15) tuovat esiin myös sen, että aikuisen tulee olla selvillä lapsen kehitysvaiheesta sekä ikätasolla että henkilökohtaisella tasolla onnistuakseen kommunikaatiossa ja myönteisen vuorovaikutuksen luomisessa. Tämä korostuu lapsilla, joilla on keskimääräistä suurempia haasteita elämässään, kuten neuropsykiatrisia häiriöitä, kielellisiä vaikeuksia, sosioemotionaalisia vaikeuksia tai vaikeat kotiolot. Olennaisin tekijä erityislasten kanssa työskentelyssä lienee kuitenkin se, että lapsi nähdään arvostuksen ja ihailun kohteena, erityisesti silloin, kun hänellä on erityishaasteita. Lapseen tulee tutustua yksilönä, ei hänen vammansa tai diagnoosinsa kautta. Tämä periaate sopii lähtökohdaksi hyvin erilaisiin ympäristöihin. (Berg & Steiner, 2003, s. 118.) Myös Måhlberg ym. (2005, s. 53) näkevät olennaiseksi lapsen vahvuuksiin ja hyviin puoliin keskittymisen ja rohkaisemisen erityisesti haastavien erityislasten kanssa toimittaessa, että nämä saisivat positiivista palautetta ja motivoituisivat tätä kautta pyrkimään yhdessä asetettuihin tavoitteisiin.

Merkittävä tekijä, joka on otettava huomioon lasten kanssa ja joka saattaa poiketa aikuisten kanssa työskentelemisestä, ovat roolit. Aikuinen nähdään ratkaisukeskeisissä toimintatavoissa hyvin voimakkaasti oman elämänsä asiantuntijana ja valmentaja on valtaosan ajasta avoimessa tilassa kuuntelijana ilman vahvoja ennakkoasenteita (Berg & Steiner, 2003, s. 10). Lasten kanssa työskenneltäessä aikuisen on aina tarvittaessa otettava johtajan tai asiantuntijan rooli ja autettava lasta asettamaan realistisia tavoitteita. Vaikka aikuinen on johtaja, on tärkeää, että lapsi tuntee tulleen kuulluksi ja saavansa tehdä valintoja kehitystasonsa ja yhteisten sääntöjen sallimissa rajoissa. (Berg & Steiner, 2003, s. 16, 18, 188.)

Johtajan rooli korostuu opettajan työssä, sillä opettaja on vastuussa koko luokasta ja koulun käytännön arjesta. Onkin tärkeää huomioida, että terapeutin ja opettajan koulutus, suhde lapseen, vastuukysymykset sekä käytännön lähtökohdat ovat monella tavalla erilaiset. Opettaja ei ole terapeutti, mutta opettaja voi olla rinnalla kulkija, mukana eläjä, kanssatekijä, tukija ja turvallinen kasvatta-

ja lapselle (ks. Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen, 2009, s. 5). Ratkaisukeskeinen ajattelu ja menettelytavat ovat sovellettavissa monenlaisiin ympäristöihin eikä niiden käyttöön lapsen tukena kodeissa, kouluissa ja päiväkodeissa tarvita kliinistä koulutusta (Berg & Steiner, 2003, s. 1; Macdonald, 2007, s. 45; Murphy, 2013, s. 4).

Tärkeintä loppujen lopuksi on kuitenkin se, että kommunikaatio ja vuorovaikutus toimivat ja lapsen henkilökohtaiset kyvyt ja vahvuudet saadaan käyttöön. Aikuisen tulee olla valmis joustamaan ja etsimään tähän keinot.

4.4 Kun ratkaisukeskeisyys on koko koulun yhteinen perusajatus ja toiminnan lähtökohta

Texasilainen Gonzalo Garza Independence High School on perustettu vuonna 1998 auttamaan korkean riskin oppilaita, putoamisvaarassa olevia oppilaita ja koulupudokkaita. Koulun olemassaolon perusajatuksena ja käytännön filosofiana on ratkaisukeskeisyys, jonka perustana on ratkaisukeskeinen lyhytterapia. Ratkaisukeskeisen lähestymistavan mukaan on koulun toiminta-ajatuksena keskittyminen oppilaiden vahvuuksiin ja tavoitteiden saavuttamiseen sekä positiiviseen tulevaisuuteen. Koulun keskeisenä tavoitteena on lisätä oppilaiden autonomiaa, toimijuutta ja toiveikkuutta, jolloin oppilaat voivat itse vaikuttaa tulevaisuuteensa eivätkä heidän menneisyytensä tai kasvuympäristönsä määritä heidän tulevaisuuttaan. Koulussa korostetaan molemminpuolista kunnioitusta ja luottamusta. Vaikka koulun oppilasaines on haastavaa ja mukana on paljon muista kouluista siirtyneitä koulupudokkaita, on oppilaat kuitenkin saatu tässä koulussa yleensä suorittamaan opintonsa loppuun ja siirtymään jatko-opintoihin ja työelämään menestyksekkäästi. Koulu onkin saanut lukuisia kunniamainintoja ja palkintoja. (Franklin & Streeter, 2004, s. 11–12; Garza High Schoolin verkkosivut, 23.6.2014.)

Koulussa on panostettu ratkaisukeskeisyyden vaikuttavuuden tutkimukseen alusta lähtien ja toteutettu lukuisia kattavia tutkimuksia yhteistyössä muun muassa Texasin yliopiston kanssa, ja julkaisujen määrä on kunnioitettava. Vuodelta 2004 on mielenkiintoinen tutkimus, jossa tutkitaan ratkaisukeskeisyyden vai-

kutusta putoamisvaarassa oleviin opiskelijoihin. Tutkimuskohteena ovat kyseinen koulu ja verrokkikoulu. (Franklin & Streeter, 2004, s. 11–12; Garza High Schoolin verkkosivut, 23.6.2014.) Vuodelta 2008 löytyy myös kiinnostava tutkimus, jossa tutkitaan ratkaisukeskeisten menetelmien vaikutusta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden toimintaan koulussa (Franklin, Moore & Hopson, 2008).

Garza High Schoolin toiminta-ajatus ja toimintatavat ovat pitkälti yhteneväisiä tämän tutkimuksen oppilasryhmän kanssa käyttämieni kanssa. Merkittäviä yhteisiä nimittäjiä ovat ratkaisukeskeinen viitekehys ja haastava oppilasaines. Oppilailla esiintyy molemmissa ympäristöissä erityishaasteita, jotka pyritään voittamaan ratkaisukeskeisyyden kautta. Eroavaisuuksia ovat muun muassa oppilaiden suuri ikäero ja etniset sekä koulutusjärjestelmän eroavuudet. Lisäksi tutkimusasetelma, toteutus ja menetelmät eroavat toisistaan, sillä Franklinin & Streeterin (2004) ja Franklinin, Mooren ja Hopsonin (2008) tutkimukset ovat kattavia ja monipuolisia vertailevia tutkimuksia, joilla voidaan katsoa olevan yhteiskunnallista merkittävyyttä. Palaan Garza High Schoolin lähestymistapoihin ja käytäntöihin myöhemmin tässä tutkimuksessa.

4.5 Ratkaisukeskeisyyttä suomalaisissa kouluissa

Ratkaisukeskeisiä menetelmiä käytetään nykyään yhä enenevässä määrin myös suomalaisissa kouluissa sekä yksittäisten oppilaiden että oppilasryhmien tukena. Vaikuttaa olevan hyödyllistä kouluttaa opettajia ratkaisukeskeisten menetelmien käyttöön, sillä ratkaisukeskeisten menetelmien käytöllä on havaittu olevan positiivista vaikutusta käytösongelmaisten oppilaiden käyttäytymiseen ja asenteisiin koulua kohtaan sekä oppilaiden oman arvion että heidän opettajiensa näkemyksen mukaan (ks. Franklin, Moore & Hopson, 2008, Kimin & Franklinin, 2009, s. 469 mukaan). Ratkaisukeskeinen neuropsykiatrinen valmennus eli nepsyvalmennus vaikuttaa rantautuneen Suomen kouluihin pysyvästi, sillä tälläkin hetkellä nepsyvalmentajan koulutuksia järjestetään yhdeksällä paikkakunnalla. Luettelossa on mukana pääkaupunkimme lisäksi suuria ja pieniä kaupunkeja ympäri Suomea. (Neuropsykiatriset valmentajat ry:n verkkosivut; KirsiConsultingin verkkosivut, 23.6.2014.)

Nepsyvalmentajaksi pätevytymiseen vaaditaan pohjakoulutukseksi vähintään opistotasoinen ammattitutkinto sosiaali-, terveydenhoito- tai kasvatusalalta sekä 20 opintopisteen nepsyvalmentajan koulutus. Koulutus koostuu teoriaopinnoista, itsenäisistä ja vertaisryhmässä toteutettavista tehtävistä, työnohjauksesta sekä valmennusharjoittelusta. Lisäksi järjestetään kahden päivän mittaista koulutusta nimeltään ”ratkaisukeskeinen työote oppilaan kohtaamisessa”, joka on suunnattu koulujen henkilöstölle. (Neuropsykiatriset valmentajat ry:n verkkosivut; KirsiConsultingin verkkosivut, 23.6.2014.)

Useat Etelä-Karjalan kunnat kouluttavat jatkuvasti opettajia nepsyvalmentajiksi kouluihin. Perusopetusjohtaja Mari Routin (2009, s.170) mukaan Lappeenrannan kaupunki on panostanut erityisopetuksen kehittämiseen ja kouluttanut opettajia, rehtoreita ja muita kasvatuksen ammattilaisia vuodesta 2007 lähtien nepsyvalmentajiksi. Näin on saatu muodostettua asiantuntijaverkosto ja monenlaisia positiivisia vaikutuksia koko kouluyhteisön toimintaan on havaittu ja raportoitu. Routin (2009, s. 172) mukaan ratkaisukeskeisen toimintatavan sisäistäminen vaatii runsaasti oman ajattelun reflektointia ja käytännön harjoittelua muuttuakseen jokapäiväiseksi arjen toimintamalliksi. Kuitenkin, kun se saadaan pysyväksi malliksi kouluun, hyötyvät siitä sekä oppilaat että koulun henkilökunta myönteisemmän ja arvostavan työkuilttuurin myötä. Opettajat ovat kokeneet koulutuksen hyödylliseksi ja voimaannuttavaksi, eikä mikään muu koulutus Routin (2009, s. 172) mukaan ole saanut yhtä erinomaista palautetta opetushenkilöstöltä kuin nepsykoulutus. Franklin ym. (2008) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettajien kouluttaminen ratkaisukeskeisten menetelmien käyttöön ja tuen saaminen konsultoinnin muodossa vaikuttaa olevan tehokas menetelmä oppilaiden käytösongelmien vähentämiseen (Kim & Franklin, 2009, s. 469).

Näkemykseni mukaan nepsyvalmennuksen ratkaisukeskeisellä ajattelulla ja monipuolisilla käytännön keinoilla on mahdollista parantaa luokan ja ilmapiiriä ja auttaa myös niitä oppilaita, joilla ei ole neuropsykiatrisia häiriöitä, mutta joilla on muista syistä johtuvia käytösongelmia tai vaikeuksia sosiaalisissa suhteissa. Nepsyvalmennusta voidaan käyttää joustavasti monenlaisten oppilaiden kanssa monenlaisissa luokissa ja vaihtelevissa tilanteissa.

5 Opettajan pedagoginen ajattelu

Helsingin yliopiston opettajankoulutuksen tavoitteena on tutkiva opettaja sekä jatkuva teorian ja käytännön vuorovaikutus, myös opiskeluaikana. Tutkiva opettaja kykenee toteuttamaan tieteellisen tutkimuksen ja ajattelemaan tieteellisesti. Hän kykenee analyyttiseen ja kriittiseen ajatteluun sekä itsereflektioon. Omien lähtökohtien, elämänhistorian, uskomuksien ja teoreettisen sekä käytännön tietämyksen syvällinen tunteminen ovat välttämätön lähtökohta pedagogiselle ajattelulle, eettiselle opettajuudelle ja autonomiselle päätöksenteolle. Voidakseen kehittyä opettajana on välttämätöntä reflektoida toimintaansa paitsi toiminnan hetkellä, myös ennen toimintaa ja ennen kaikkea jälkikäteen. (Kansanen ym. 2000, s. 4, 29.) Husu, Toom & Patrikainen (2008, s. 49) tulivat tutkimuksessaan sellaiseen johtopäätökseen, että ohjattu reflektointi käytännön opetusharjoitteluun yhdistettynä auttoi ammatillisessa kehittämisessä. Myös Kansanen ym. (2000, s. 193) ja Toom (2008, s. 181) ovat tulleet siihen tulokseen, että opettajan pedagogisen ajattelun kehittäminen johtaa yleisesti ottaen parempaan opetukseen. Haluankin tässä luvussa nostaa esiin joitakin olennaisia seikkoja opettajan pedagogisen ajattelun kehitysprosessin kannalta.

5.1 Henkilökohtaisen tiedon rakentuminen

Talibin (2008, s. 152–153) mukaan ihmisen ajatteluun ja toimintaan vaikuttavat hänen koko siihenastinen elämänsä ja elämänhistoriansa. Usein tämä tapahtuu tiedostamattomalla tasolla. Onkin tärkeää tiedostaa, miten oma *henkilökohtainen tieto* on syntynyt, sillä jokaisen henkilökohtainen uskomusjärjestelmä muodostuu kulttuurin ja ympäröivän yhteiskunnan vaikutuspiirissä. Nämä vaikuttavat lasten kasvatukseen, koulutukseen, ajatusmalleihin ja käyttäytymiseen. Kulttuuriperinnön kautta opimme sosiaalisen elämän pelisäännöt ja saamme tiedon siitä, mitä omassa yhteisössämme arvostetaan ja kuinka siinä toimitaan ja eletään.

Toom (2012, s. 640) puolestaan käyttää nimitystä *hiljainen tieto*, jolle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää, mutta joka tässä yhteydessä voidaan ymmärtää henkilökohtaiseksi tiedoksi tai uskomusjärjestelmäksi. Siihen sisälty-

vät yhteen sulautuneet uskomukset, asenteet ja arvot, jotka ovat osin tiedostamattomia. Niitä on kuitenkin mahdollista käydä läpi, sanallistaa ja selittää retrospektiivisesti ja tämä prosessi onkin kehityksen kannalta välttämätön. Myös Toom (2012, s. 640) tuo esiin hiljaisen tiedon kulttuuri- ja kontekstisidonnaisuuden.

Omien kokemusten ymmärtämistä voidaan helpottaa ja syventää kulttuuri- ja kasvatusteorioiden tuntemisen kautta. Kyetäkseen ymmärtämään oppilaidensa moninaisuutta ja kohtelevaan heitä oikeudenmukaisesti ja tasa-arvoisesti ilman ennakkokäsityksiä, on ajattelun ja toiminnan reflektio opettajalle välttämätöntä. Reflektion kautta opettajan on mahdollista tehdä uskomuksensa itselleen näkyviksi ja muuttaa käsityksiään ja käyttäytymistään tiedostetummaksi. Kun huomio kiinnitetään tietoisesti omiin ajatuksiin ja miellelyhtymiin konkreettisten tapahtumien yhteydessä, on helpompi ymmärtää omia reaktioita ja muuttaa niitä tarvittaessa oikeaan suuntaan. (Talib, 2008, s. 159.) Myös Stenberg ym. (2014, s. 207) korostavat tutkimuksessaan henkilökohtaisten uskomusten vaikutusta opettajan identiteettiin ja käytännön opettajuuteen ja peräänkuuluttavat niiden pohdintaa ja näkyväksi tekemistä jo opiskeluaikana.

5.2 Reflektioiva ajattelu

Kansanen ym. (2000, s. 24) jakavat pedagogisen ajattelun reflektoinnin Zeichnerin ja Listonin (1996) ajatteluun pohjautuen kolmeen vaiheeseen: ensimmäinen vaihe (pre-action) sisältää sen, mitä tapahtuu ennen opetustilannetta, kuten opetuksen suunnittelun ja tavoitteiden asettamisen. Toinen vaihe (interaction) tapahtuu opetuksen aikana, itse opetustilanteessa. Se käsittää muun muassa aidon läsnäolon opetustilanteessa sekä oppilaiden kuuntelemisen ja kunnioittamisen ulottuvuudet. Kolmas vaihe (post-action) on reflektointi jälkikäteen, jossa arvioidaan omaa toimintaa käytännön tilanteissa, tavoitteiden toteutumista sekä omia kehitystarpeita ja kehitysmahdollisuuksia.

Kansanen ym. (2000, s. 29, 40) mukaan reflektointi vaatii tutkivaa, ihmettelevää ja luovaa asennetta, joka on yhteneväinen näkemys ratkaisukeskeisyyden

kanssa. Myös yhteistoiminnallisuuden, vuorovaikutuksellisuuden ja neuvottelun merkityksen korostaminen opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa on lähellä ratkaisukeskeisyyttä. Toisaalta he tunnistavat kontekstin vaikutuksen ja peräänkuuluttavat kriittistä ja analyttistä asennetta, sillä asiantuntijuus lisää autonomiaa (ks. Kansanen ym., 2000, s. 40.)

Schoonmakerin (2002, s. 11) tutkimus puolestaan on toteutettu amerikkalaisessa viitekehyksessä, jossa ongelmana on usein opettajan koulutuksen ja työn vähäinen arvostus ja työuupumus. Suomessa sitä vastoin opettajan ammatin arvostus on hyvä ja opettajan koulutukseen voidaan valita parhaita opiskelijoita (esim. Takala & Pirttimaa, 2010, s. 163). Schoonmaker (2002, s. 43, 73) näkee itsereflektoinnin välttämättömänä työvälineenä opettajan työssä jaksamiselle – prosessina, jossa henkilökohtaiset uskomukset, yleinen tieto sekä pedagoginen tieto ja henkilökohtainen elämänhistoria ja tapahtumat nivoutuvat yhteen ja muotoutuvat uudelleen. Hänkin korostaa teorian ja käytännön yhteyttä ja pitää tärkeänä neuvottelevaa, demokraattista johtajuutta sekä empaattisuutta ja välittämistä. Ratkaisukeskeisyyden kanssa yhteneväistä on erityisesti luovuuden, toiveikkuuden, neuvottelun, keskustelun ja yhteistyön korostaminen (ks. Schoonmaker, 2002, s. 115, 132.) Toisaalta myös Schoonmaker (2002, s. 55) nostaa esiin kriittisyyden ja kyseenalaistamisen merkityksen kehitysprosessissa.

5.3 Pedagogisen ajattelun tasot

Opettajan pedagoginen ajattelu kehittyy teoreettisen taustan vahvistuessa ja käytännön kokemuksen lisääntyessä sitä nopeammin, mitä enemmän opettaja-opiskelija tai opettaja keskittyy ajattelunsa ja toimintansa reflektointiin. Vaikka reflektointi saattaa tuntua raskaalta ja aikaa vievältä, helpottaa se pitkällä tähtäimellä opettajan työtä ja tekee sen mielekkäämmäksi. (Zeichner & Liston, 1996, s. 8.) Schoonmaker (2002, s. 80–81) havaitsi tutkimuksessaan, että teorian ja käytännön yhdistäminen jo opiskeluaikana kehitti opiskelijoiden käytännön luokkahuonetaitoja ja antoi tunteen ammattimaisuudesta, lisäsi heidän rohkeuttaan ja halukkuuttaan kokeilla uutta sekä vähensi voimattomuuden tunteita. Myös Husu, Toom & Patrikainen (2008, s. 39–40, 49) totesivat tutkimuksessaan, että käytännön opetusharjoitteluun yhdistetty reflektointi tekee näkyväksi

sen, mikä toimii ja mikä ei ja kehittää tehokkaasti opettajaopiskelijoiden pedagogista ajattelua ja taitoja. Vuorovaikutus ohjaajan kanssa on olennainen osa tätä prosessia. Masuda, Ebersole & Barrett (2013, s. 1, 10) puolestaan tutkivat eri vaiheissa opettajanurallaan olevien opettajien kiinnostusta lisäkoulutukseen ja havaitsivat, että se oli riippuvainen muun muassa ajankäyttöön ja rahoitukseen liittyvistä tekijöistä. Yhteistä kaikille opettajille oli kuitenkin näkemys siitä, että koulutuksen tulee liittyä suoraan käytännön opettajuuteen, oppilaisiin tai opetukseen.

Opettajan työhön sisältyy merkittävä pedagoginen ja eettinen vastuu. Eettinen herkkyyys tarkoittaa tietoisuutta siitä, miten oma toiminta vaikuttaa muihin ihmisiin ja tunnetaidot ja empatiakyky ovat sen olennaisia osia. (Kuusisto ja Tirri, 2013, s. 23, 33.) Opettajien moraalinen tietoisuus ja eettinen sitoutuneisuus voivat kuitenkin olla hyvin eri tasoilla (Kansanen ym., 2000, s. 26–27) ja Jonesin & Jonesin (2007) mukaan vain harvat opettajat ymmärtävät, mikä on ongelmien ja heidän oman pedagogisen ajattelunsa ja ammatillisen käyttäytymisensä välinen suhde (Salo, 2009, s. 119).

Kansanen (1993) jakaa Königiin (1975) pohjautuen pedagogisen ajattelun kolmeen tasoon opettajan tietoisuuden ja toiminnan tavoitteellisuuden asteen mukaan (Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen, 2009; Kansanen ym., 2000, s. 24). Näistä ensimmäinen eli *toiminnan taso* sisältää opetuksen reflektoinnin ja aidon läsnäolon opetuksen aikana sekä oppilaiden kuuntelemisen ja kunnioituksen. Analyttinen ajattelu syventyy korkeammille tasoille siirryttäessä ja seuraava taso eli *1. ajattelutaso* sisältää objektiteoriat. Tämä taso muodostuu laajemman reflektoinnin kautta ja sisältää opettajan teoreettisen tietämyksen kasvatustieteen ja psykologian aloilta sekä käyttöteorian perusteet. Ylimmällä eli *2. ajattelutasolla* opettajalla on metateoria, joka käsittää vuorovaikutuksesta nousevien ristiriitojen eettisen pohdinnan sekä oman käyttöteorian arvopojan ja moraalisen taustan reflektoinnin ja kehitysmahdollisuuksien pohdinnan. Tässä vaiheessa kasvatuksen ja opetuksen arvot, sisällöt, keinot ja tavoitteet ovat muotoutuneet kattavaksi ja koherentiksi kokonaisuudeksi, joka ohjaa opettajan ajattelua ja työskentelyä. (Kansanen ym. 2000, s. 193; Syrjäläinen, Jyrhämä & Haverinen, 2009.) Eksperttiyden saavuttamiseen tarvitaan jatkuvaa tarkoituksellista oman

toiminnan reflektointia. Pohdinnan kautta opettaja tulee tietoisemmaksi itsestään ja toiminnastaan, kehittyä ammatillisesti ja voi menestyä opettamisessa. (Toom, 2008, s. 181.)

Opetuksen aikana tapahtuva reflektio vaatii nopeaa reagoitua jatkuvasti vaihtuviin tilanteisiin. Päätöksenteko on niin nopeaa, että arvojen ja toimintamallien tulee olla sisäistettyjä, että opettaja kykenee toimimaan oikeudenmukaisesti, johdonmukaisesti ja hätäilemättä turvallisena pedagogisena johtajana oppilailleen. (Kansanen, 2000, s. 149; Toom, 2008, s. 167.)

5.4 Opettaja pedagogisena johtajana

Opettajana ei ole mahdollista toimia ilman henkilökohtaisia arvoja tai ottamatta kantaa, sillä opettaja on pedagoginen johtaja, jonka täytyy kyetä nopeaan, jatkuvaan päätöksentekoon (Kansanen ym., 2000, s. 188). Pedagoginen ajattelu on päätöksentekoa ja opettajan pedagogisen auktoriteetin vaatimuksiin kuuluu kyky perustella toimintaansa sekä sitoutua toimimaan moraalisesti ja eettisesti hyväksyttävällä tavalla (Toom, 2008, s. 167, 175).

Salo (2009, s. 112–113) keskittyy opettajan pedagogiseen johtajuuteen koulu- luokassa käytännönläheisesti. Hänen näkemyksensä mukaan opettajan työn onnistuminen riippuu olennaisesti opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta oppimistilanteissa. Taitavan, tavoitteellisen ja tuloksellisen vuorovaikutuksen saavuttaminen ei kuitenkaan ole yksinkertaista ja siihen tarvitaan pedagogista johtajuutta. Sen osa-alueita ovat muun muassa luokahuonekulttuurin rakentaminen, vallankäyttö, kommunikaation johtaminen sekä eettisenä ohjaajana että opiskeluprosessin johtajana toimiminen (Steinberg, 2005, Salo, 2009, s. 113 mukaan.) Toom (2008, s. 177) näkee opettajan tehtäväksi turvallisen ja myönteisen ilmapiirin rakentamisen ja ylläpitämisen selkeyden, asiallisuuden ja hienotunteisuuden kautta. Pelkkä sanallinen ohjeistus ei hänen mukaansa riitä, vaan ilmeillä ja eleillä on tässä merkittävä osuus.

Salo (2009, s. 118) tuo esiin myös sen, että vaikka oppimisympäristö olisi järjestetty miten tahansa, saattavat jotkut oppilaat käyttäytyä häiritsevästi. Tuolloin opettaja tarvitsee hyviä ongelmanratkaisutaitoja. Kuten aiemmat kirjoittajat, korostaa myös Salo (2009, s. 119) opettajan itsereflektoinnin merkitystä erityisesti

ongelmien ilmetessä, jotta tilanteeseen saadaan parannusta. Hän näkee myös tarpeelliseksi, että opettaja kehittää henkilökohtaisen teorian, jota noudattaa mahdollisimman johdonmukaisesti päätöksenteon ohjenuorana. Tärkeää on omien arvojen ja tavoitteiden tekeminen selväksi itselleen. (Salo, 2009, s. 125–126.) Salo pitää olennaisena vuorovaikutuksen onnistumisen kannalta sitä, että opettaja vastaa oppilaiden tarpeisiin, kuten aktiivisen mukanaolon, onnistumisenkokemusten ja turvallisen oppimisympäristön tarpeeseen. Tätä kautta oikeudenmukainen, neuvotteleva pedagoginen johtajuus on mahdollista. (Salo, 2009, s. 121–122.) Nämä periaatteet sisältävät myös ratkaisukeskeiseen lähestymistapaan.

5.5 Yhteenveto

Näkemykseni mukaan kaikille edellisille kirjoittajille on yhteistä jatkuvan itse-reflektoinnin välttämättömyyden korostaminen opettajan kasvun välineenä. Itse-reflektointi on keskeinen tekijä ja lähtökohta myös ratkaisukeskeisessä ajattelussa ja toiminnassa. Toinen yhteinen näkemys kirjoittajille on teorian ja käytännön välisen vuoropuhelun merkitys. Syvällinenkään pedagoginen ajattelu ei riitä, ellei teorioita saada osaksi käytännön toimintaa. Kolmas yhteinen päätelmä on, että itsereflektoinnin ja teorian ja käytännön välisen vuoropuhelun seurauksena tulisi muodostua henkilökohtainen, arvot ja tavoitteet sisältävä käyttöteoria, joka ohjaa opettajan toimintaa käytännön työssä, jossa ratkaisut on tehtävä hetkessä. He kaikki peräänkuuluttavat myös luovaa ajattelua ja kriittisyyttä. Opettajan itsereflektion ja asiantuntemuksen kautta syntyy autonomia ja uskallus ottaa demokraattisen johtajan asema.

6 Oman pedagogisen ajatteluni kehitysprosessista

Autoetnografisessa tutkimuksessa tutkijan tausta tulee tehdä näkyväksi. Voin jakaa kolmesta vuottani opettajana ja kaksi vuottani luokanopettajaopiskelijana pedagogisen ajatteluni kehittymisen kannalta kolmeen osaan. Näistä ensimmäinen oli viiden vuoden jakso, jolloin työskentelin opettajana Vantaalla ja Imatralla yleisopetuksen luokissa. Tämä ajanjakso oli käytännöllistä opettajan työtä. Seuraava jakso kesti kahdeksan vuotta, joiden aikana teoriaopinnot ja käytännön työskentely nivoutuivat tiiviisti yhteen. Kolmas jakso käsittää luokan-

opettajaopintoni, joissa teorian osuus on edelleen vahvistunut pedagogisessa ajattelussani ja jonka aikana olen hionut käyttöteoriani tiiviiseen kirjalliseen muotoon. Seuraavaksi avaan lyhyesti eri jaksojen vaikutusta pedagogiseen ajatteluuni.

6.1 Ensimmäinen vaihe: käytännöllistä opettajuutta

Aloitin luokanopettajan työni pienessä viihtyisässä eteläsuomalaisessa koulussa 4. luokan opettajana. Luokalla oli vain 16 oppilasta, joten sain pehmeän laskun opettajan työhön. Työskentelin tässä samassa koulussa neljän vuoden ajan, aina vuoden kerrallaan. Sen jälkeen olin muissa töissä joitakin vuosia, jonka jälkeen jatkoin opettajan työtä Etelä-Karjalassa.

Pidin työstäni, oppilaistani ja muista opettajista, tulin oppilaideni kanssa hyvin toimeen ja oppilaat oppivat sen mikä oli määrätty. Työskentelyni oli käytännönläheistä, enkä suunnitellut opetusta tai tavoitteita kovin pitkällä tähtäimellä. Oppikirjat ohjasivat opetuksen suunnittelua ja toteutusta melko paljon, joskaan eivät pelkästään.

Mieleeni on jäänyt joitakin tapauksia, jotka osaisin nykyään hoitaa asiantuntevammin. Yksi näistä on poika, jonka vanhemmilla epäilin alkoholiongelmaa, mutta johon en rojhennut puuttua tarpeeksi voimakkaasti. Toinen on tyttö, joka kesälomalla matkusti minua tapaamaan kaupungin toiselle laidalle. Juttelimme ja joimme kaakaota, mutta jälkikäteen olen ajatellut, että hän olisi todennäköisesti kaivannut apuani jossakin asiassa. Hän ei kuitenkaan saanut sitä kerrottua minulle enkä minä osannut auttaa häntä avautumaan. Olin vielä nuori ja kokematon opettaja, eikä tuohon aikaan ollut oppilashuoltoryhmiä tai koulupsykologin palveluita tarjolla, joten olin melko yksin tällaisten haasteiden kanssa. Minulla ei myöskään vielä ollut kokemuksen ja koulutuksen tuomaa varmuutta puuttua asioihin, joihin tänä päivänä ehdottomasti tarttuisin.

Ajatteluni oli näin jälkikäteen arvioituna pääasiassa käytännön tasolla. Oppilaiden kuunteleminen ja molemminpuolinen kunnioitus olivat minulle jo tuolloin keskeisiä arvoja, mutta minulla ei ollut vielä teoriataustaa, jota vasten peilata

ratkaisujani. (ks. Kansanen, 2000, s. 24). En myöskään vielä tiedostanut kovin tarkasti ajatteluni ja arvojeni taustalla vaikuttavia tekijöitä enkä sitä, kuinka henkilökohtainen tietoni ja uskomusjärjestelmäni olivat muodostuneet (ks. Talib, 2008, s. 152–153; Toom, 2012, s. 640).

6.2 Toinen vaihe: teoria ja käytäntö nivoutuvat yhteen

Seuraavat kahdeksan vuotta työskentelin yleis- ja erityisopetuksen puolella Etelä-Karjalassa ja aloin kouluttautua töiden ohella. Näiden vuosien aikana suoritin ensin kasvatustieteen ja erityispedagogiikan perusopinnot Helsingin yliopiston avoimen yliopiston kautta opettajan työni ohessa.

Seuraavaksi suoritin lasten ja nuorten erityisohjaajan tutkinnon Jyväskylän opiston kautta niin ikään opettajan työni ohella. Opiskelu koostui kirjallisista tehtävistä, kahdesta lähiopetuspäivästä kuukausittain, opettajan työhön liittyvien tehtävien raportoinnista ja seurannasta sekä näyttötutkinnoista niihin liittyvine kirjallisine koosteineen. Raportoin toimintaani opettajana sekä toimintani syitä ja seurauksia ohjaajilleni säännöllisesti keskustellen sekä kirjallisessa muodossa. Kaikki opinnot nivoutuivat suoraan työhöni erityisluokan opettajana ja koin opintojen vaatiman syvällisen ajattelun ja toiminnan reflektoinnin erittäin hyödylliseksi ja kasvattavaksi. Tuona aikana sain rohkeutta puuttua vaikeisiin asioihin peräänantamattomasti, kuten vaatia pahasti laiminlyödyn oppilaani huostaanottoa prosessissa, joka kesti useita viikkoja. Tässä vaiheessa ratkaisukeskeiset menetelmät alkoivat olla tärkeällä sijalla toiminnassani, mutta en ollut vielä tiedostanut niiden teoriataustaa syvällisesti.

Seuraava vaihe oli ratkaisukeskeisen neuropsykiatrisen valmentajan eli neopsykiatrian tutkinto, jonka suoritin Etelä-Karjalan kesäyliopiston kautta niin ikään erityisluokanopettajana työskennellessäni. Omaan koulutusjaksooni kuului kymmenen lähiopetuspäivää, viisi vertaisryhmätapaamista, kirjallisia tehtäviä sekä valmennusharjoittelua ja sen raportointia. Tämä koulutus oli Lappeenrannan koulutoimen tilaama ja suunnattu opettajille ja muille lasten kanssa koulussa työskenteleville ryhmille. Sisällöt oli muokattu erityisesti koulumaailmaan soveltuviksi. Koulutuksen poikkitieteellisyys oli mielestäni toimiva ja näkemyksiä

avartava ratkaisu. Oppimisen tehokkuutta lisäsi myös se, että teoria ja käytäntö olivat jatkuvassa vuorovaikutuksessa, sillä ratkaisukeskeisiä menetelmiä harjoiteltiin ja käytettiin omassa työssä koko koulutuksen ajan ja näiden prosessien kulkua ja tavoitteiden täyttymistä analysoitiin ja raportoitiin säännöllisesti. Tässä vaiheessa ratkaisukeskeisyys syveni tiedostetuksi toimintamalliksi opettajantyöni ja ajatteluni pohjana.

Näiden vuosien varrella pedagoginen ajatteluni syventyi arvioni mukaan ensin 1. ajattelutasolle, sillä itsereflektointini syventyi merkittävästi ja työni suunnitelmallisuus lisääntyi. HOJKS:ien kirjoittamisen ja moniammatillisen yhteistyön myötä pohdinta ja pitkäjänteisten tavoitteiden asettaminen syventyivät. Omien opintojen ja käytännön opettajuuden syvällisen reflektoinnin ja tavoitteiden asettamisen sekä niiden toteutumisen arvioinnin kautta kipusin vähän kerrassaan 2. ajattelutasolle, sillä eettiset ja moraaliset tekijät ja arvovalinnat selkiytyivät syvällisen ja kriittisen pohdinnan kautta. (ks. Kansanen, 2000, s. 24.) Samalla aloin ymmärtää henkilöhistoriani vaikutuksia opettajan työni kannalta paremmin (ks. Talib, 2008, s. 159; Toom, 2012, s. 640).

6.3 Kolmas vaihe: teoriatausta vahvistuu

Kolmas vaihe pedagogisen ajatteluni kehityksessä ovat nyt loppuvaiheessa olevat luokanopettajaopintoni. Stenberg ym. (2014, s. 207) pitävät tärkeänä henkilökohtaisten uskomusten pohdintaa ja näkyväksi tekemistä opiskeluaikana. Pedagoginen ja erityisesti didaktinen tietämykseni ovat vahvistuneet opiskelun aikana. Myös pitkän tähtäimen suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen ovat kehittyneet tämän vaiheen kuluessa. Tärkeintä kuitenkin lienee se, että opettajuuteni taustalla vaikuttava arvomaailma on selkiytynyt ja tullut itselleni näkyväksi. Koen, että pystyn jatkossa perustelemaan näkemykseni entistä vakuuttavammin ja perusteellisemmin niin oppilaille, vanhemmille kuin kollegoillekin. Muodollinen pätevyys tuo luonnollisesti myös arvovaltaa ja jatkuvuutta opettajan työhön. Uskon – ja toivon – pedagogisen ajatteluni ja arvomaailmani syventyneen edelleen ja kehittyväni jatkossakin ihmisenä ja opettajana jatkuvan reflektoinnin kautta.

6.4 Kohti omaa käyttöteoriaa

Opettajan henkilökohtainen käyttöteoria koostuu teoreettisesta tietotaustasta ja käytännön kokemuksista. Kansanen ym. (2000, s. 193) tulevat siihen tulokseen, että hyvin pohdittu käyttöteoria on opettajan mielessä vaikuttava metateoria, jossa eri osat toimivat joustavasti yhdessä. Sen tulisi sisältää eettiset ja moraaliset periaatteet, arvot ja tavoitteet, jotka ohjaavat opettajan pedagogista ajattelua ja käytännön työtä. Tavoitteena on tutkiva opettajuus, jossa oman työn jatkuva reflektointi on olennaisessa osassa. Zeichner & Liston (1996, s. 34) kuvaavat opettajan käyttöteoriaa ikään kuin kokemusten, henkilökohtaisten tarinoiden, tiedon ja ymmärryksen kudelmaksi, joka ohjaa opettajan toimintaa. Schoonmaker (2002, s. 74) puolestaan viittaa käyttöteorian merkitykseen oman henkilökohtaisen opettajuuden rakentamisen perustana ja välineenä. Salo (2009, s. 125) kehottaa ottamaan huomioon opettajan persoonan vaikutuksen ja oppilaantuntemuksen tärkeyden henkilökohtaisen teorian kehittämisen osina.

Toomin (2008, s. 165–166, 181) mukaan opettajia ohjaa yhtenäisen professionaalisen tietopohjan sijasta henkilökohtainen asenteiden, uskomusten ja tapojen muodostama kokonaisuus. Hän näkee opettajan professionaalisuuden syventymisen pedagogisen ajattelun, hiljaisen tiedon ja tietämisen sekä praktisen tiedon ja toiminnan välisen vuorovaikutuksen aikaansaamana prosessina, joka kehittyy reflektion myötä. Hiljaisen tietämisen ja pedagogisen ajattelun syvenemisen kautta opettaja oppii vähitellen reagoimaan nopeasti tarkoituksenmukaisella tavalla tunnistamalla ja ymmärtämällä tilanteiden luonteen ja merkityksen (s. 164, 169). Toom (2008, s. 180–181) katsoo, että hiljainen tietäminen korostuu erityisesti opettajan ja oppilaan välisen pedagogisen suhteen ylläpitämisessä ja on läheisessä yhteydessä opettajan käytännön työskentelyyn, kuten opetustaitoihin ja luokan hallintaan.

Oma käyttöteoriani on muotoutunut kirjalliseen ja viimeisteltyyn asuun luokanopettajaopintojen aikana. Seuraavaksi esittelen henkilökohtaisista käyttöteori-

oistani merkityksellisimmät, joiden koen ohjaavan työtäni opettajana jatkuvasti ja jotka ovat pedagogisen ajatteluni taustalla myös tässä tutkimuksessa.

Ensimmäinen käyttöteoriani: Pyrin aina olemaan turvallinen, luotettava ja oikeudenmukainen aikuinen. Huolehdin parhaani mukaan siitä, että jokaisella oppilaalla on hyvä ja turvallinen olo koulussa ja selvitän erimielisyydet yhdessä oppilaiden kanssa ilman ennakkokäsityksiä, tasapuolisesti.

Toinen käyttöteoriani: Pyrin ajattelemaan ja toimimaan ratkaisukeskeisesti. Rohkaisen ja kannustan myös oppilaitani tähän ja ongelmien ilmetessä etsin niihin sitkeästi käytännön ratkaisuja itse ja yhdessä oppilaideni ja muiden toimijoiden kanssa.

Kolmas käyttöteoriani: Jokainen lapsi on arvokas omana itsenään. Keskityn lapsen hyviin puoliin ja vahvuuksiin. Rohkaisen ja kannustan. Ymmärrän ja hyväksyn sen, että toinen tarvitsee apua, tukea ja ohjausta enemmän kuin toinen.

Neljäs käyttöteoriani: Pyrin kehittymään opettajana ja kasvattajana jatkuvasti. Reflektoin ajatteluani ja toimintaani sekä pedagogisia ja didaktisia ratkaisujani. Hankin lisäkoulutusta tarpeen ja mahdollisuuksien mukaan.

7 Tutkimuksen toteutus

Pohdin ja analysoin ratkaisukeskeisten menetelmien käyttöä ja niiden vaikutusta luokan vuorovaikutussuhteisiin erityisluokanopettajan työssäni Etelä-Karjalassa vuosina 2009–2011. Samalla pyrin syventämään pedagogista ajatteluani. Päähuomio tutkimuksessani kohdistuu oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittämiseen ratkaisukeskeisyyden avulla. Kuitenkin huomioon on otettava myös oppilaiden tunnetaitojen, kommunikaatiotaitojen, sosiaalisten taitojen ja käytöstapojen sekä oman ajatteluni vaikutus.

Kyseessä on autoetnografinen tutkimus. Tutkimusaineisto koostuu muistikuvistani, joiden tukena on piirroskuvia, valokuvia ja muistiinpanoja. Analyysia ja tulkintaa kuljetan jatkuvasti osana tutkimustani. Oppilaiden anonymiteetin turvaa-

miseksi on heidän nimensä tekstissä muutettu, eikä tapahtumien tarkkaa paikkaa mainita. Myös avustajien nimet on muutettu.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Miten ratkaisukeskeisyyden avulla voi edistää myönteistä vuorovaikutusta oppilasryhmässä?
2. Miten ratkaisukeskeinen ajattelu ja menetelmät hyödyttivät tutkimuksen oppilasryhmää?

8 Tutkimuksen kohdejoukko

Tutkimuksen kohdejoukkona on erityisluokka, jota opetin kahden vuoden ajan ja jolla opiskeli ensimmäisenä vuotena kuusi ja toisena kahdeksan 1.-3.- luokkalaista poikaa. ”Luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opiskelee oppilaita, joiden oppimisen haasteet ovat niin suuria, että niihin vastaamiseen katsotaan tarvittavan jatkuvaa erityisopetusta ja usein myös pientä ryhmää” (Takala, 2010, s. 47). Näin oli myös tämän luokan oppilaiden kohdalla.

Haastavan oppilaan käytöksen taustalla on usein halu löytää joku, joka ymmärtää ja auttaa, kun lapsi itse ei osaa (Ogden, 2003, Sigfridsin, 2009, s. 92, mukaan). Oppilaani olivatkin monella tapaa haastavia ja luokalla työskenteli lisäksi luokkakohtainen koulunkäyntiavustaja ensimmäisen vuoden ajan. Toisena vuotena luokassa oli sekä luokkakohtainen avustaja että henkilökohtainen avustaja oppilaalla, joka oli osalla oppitunneista integroituna yleisopetuksen rinnakkaisluokkaan. Koulunkäyntiavustajien empaattinen ja asiantunteva työpanos oli erittäin merkittävä tekijä oppilaiden kehittymisen kannalta.

Seuraavilla sivuilla olevissa taulukoissa tuon esiin oppilaiden vahvuuksia ja haasteita ja niiden ilmenemistä kouluympäristössä. Kaikilla oppilailla oli HOJKS eli henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. Diagnoosit taulukossa ovat suuntaa antavia, koska ne perustuvat minun ja kolmen avustajani muistikuihin.

Taulukko 1. Kuvaus ensimmäisen vuoden oppilaista

Tässä taulukossa on lähtötilanne luokan perustamisvuotena. Luokalla opiskeli kuusi oppilasta, joiden nimet on muutettu. Luokassa työskenteli koulunkäyntiavustajana Silja.

nimi	luokka	diagnoosi	ilmeneminen	muuta
Samu	1.	psykiatriset vaikeudet	– levottomuus, keskittymisvaikeudet, lyhytjänteisyys, lukivaikeudet, ajoittainen ahdistuneisuus (liittyi yleensä isän tapaamiseen)	– enimmäkseen iloinen ja ystävällinen koululainen – vanhemmat eronneet, asui äidin kanssa – isä alkoholisoitunut, lastensuojelu ja poliisi mukana kuvioissa
Niko	1.	PFAS	– impulssikontrollin heikkous, ajoittainen aggressiivisuus, keskittymisvaikeudet, oppimisvaikeudet, lyhytjänteisyys, ahdistuneisuus, sulkeutuneisuus	– usein ystävällinen, herttainen ja auttavainen koululainen – ADHD-lääkitys: Concerta (välttämätön) – turvallisessa sijaisperheessä 2-vuotiaasta lähtien biologisten vanhempien alkoholi- ja huumeongelman takia, biologinen isä kuollut
Veeti	1.	neuropsykiatriset vaikeudet	– levottomuus, keskittymisvaikeudet, oppimisvaikeudet, oman toiminnan ohjauksen vaikeudet, pettymysensietokyky	– iloinen, lapsenomainen ja kohtelias koululainen * mukana myös kandidaattitutkielmassani
Viljami	1.	kielellinen erityisvaikeus	– laaja-alaiset kielelliset vaikeudet puheen tuottamisessa ja ymmärtämisessä sekä lukitaidoissa, puhe epäselvää	– tasapainoinen, rauhallinen ja ystävällinen koululainen – vanhemmat eronneet, asui äidin kanssa, tapasi säännöllisesti isäänsä
Vili	1.	Asperger-piirteitä	– sosiaalisten tilanteiden pelko, arkuus, joustamattomuus, pikkuvanhuus, kirjakielinen puhe	– akateemisesti lahjakas poika, hyvä muisti, huumorintajuinen – siirrettiin yleisopetuksen luokkaan 1.-luokan jälkeen
Roope	2.	Aspergerin syndrooma	– vaikeudet tunne- ja vuorovaikutustaidoissa sekä oman toiminnan ohjauksessa – psykosomaattiset oireet (liittyivät jännittämiseen)	– akateemisesti lahjakas pohdiskelija ja huumorintajuinen sekä oppimishaluisen koululainen – siirrettiin tähän luokkaan 2. luokan alussa kiireellisenä yleisopetuksen luokasta toisesta koulusta – toisena vuonna (3.-luokkalaisena) osittain integroituna yleisopetuksen rinnakkaisluokkaan * mukana myös kandidaattitutkielmassani

Taulukko 2. Kuvaus toisen vuoden uusista oppilaista

Tässä taulukossa ovat toisena vuotena luokalle tulleet uudet 1.-luokkalaiset, joiden nimet on muutettu. Entiset oppilaat jatkoivat vuotta vanhempina eli 2. ja 3. luokkalaisina Viliä lukuun ottamatta, joka kykeni jatkamaan koulunkäyntiä yleisopetuksen luokassa 2.- luokalta lähtien. Tänä vuonna luokalla oli siis yhteensä kahdeksan oppilasta. Luokassa työskentelivät luokkakohtaisena koulunkäyntiavustajana Heidi ja Roopen henkilökohtaisena koulunkäyntiavustajana Jaana.

nimi	luokka	diagnoosi	ilmeneminen	muuta
Teemu	1.	–	– oppimisvaikeudet	– positiivinen, tomera ja ystävällinen koululainen
Kristian	1.	SI-piirteitä (alireagointia ja aistimusten erottelukyvyn heikoutta)	– hahmotusvaikeudet (mm. avaruudellinen hahmottaminen, auditiivinen hahmottaminen ja kuullunymmärtäminen) sekä hidas vaste aistimuksiin – arkuus – mahdollisesti Asperger-piirteitä	– herkkä, rauhallinen ja hyväkäytöksinen koululainen
Aleksi	1.	–	– oppimisvaikeudet	– iloinen, reipas ja ystävällinen koululainen – voimakkaita migreenikohtauksia (aiheutti poissaoloja koulusta) – vanhemmat eronneet, asui äidin luona ja tapasi isäänsä säännöllisesti, isällä uusi perhe

Lisäksi luokalla opiskeli 1.- luokkalainen Eetu yleisopetuksen rinnakkaisluokasta matematiikan tunneilla integroituna matemaattisten oppimisvaikeuksien takia. Loppukeväästä luokalle siirrettiin vielä uusi oppilas, 1.- luokkalainen Vertti yleisopetuksen rinnakkaisluokalta aggressiivisuuden ja vakavien käytöshäiriöiden takia. Vertin tilanne parantui merkittävästi kevään kuluessa eikä hänen käytöksensä poikennut muista enää koulun loppuessa. Toivon, että nämä taulukot auttavat lukijaa hahmottamaan oppilaiden vahvuuksia ja haasteita sekä neuropsykiatristen vaikeuksien yhteyttä niihin niin yksilö kuin ryhmätasollakin. Uskon, että luokan ryhmädynamiikka tulee helpommin ymmärrettäväksi taulukoiden avulla.

9 Autoetnografinen tutkimus

Tutkimusasetelman ja metodien valinnassa olennaista on se, mitä halutaan tutkia. Toisin sanoen ensin tulisi pohtia, mikä on tutkimuksen tavoite ja valita tätä silmällä pitäen parhaiten soveltuvat metodit, sillä samaa asiaa voidaan tutkia lukemattomista eri näkökulmista eri menetelmin, joko laadullisesti, määrällisesti tai niitä yhdistellen. (Howe, 2009, s. 111; Denzin & Lincoln, 2005, s. 2.) Postmoderniin tieteeseen perustuvaa tutkimusta voidaan Churtonin (2000) mukaan tyypillisimmillään kuvata teoreettisesti valikoivaksi tutkimukseksi, joissa erilaisia ideoita voidaan lainata lähes kaikesta mahdollisesta tutkimuksesta ja näin kyetään tuottamaan uusia ja kiinnostavia tutkimustuloksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 107.) Aittola ja Pirttilä (1989) tuovat puolestaan esiin sen, ettei postmodernissa tutkimuksessa pyritäkään perinteiseen puhdasoppisuuteen, vaan tulkintojen moninaisuuteen, ja tavoitteena on, että tutkimus olisi helposti ymmärrettävää eikä lukija tarvitsisi metodiopintoja tutkimuksen haltuunottoon. Samalla he kuitenkin korostavat, että tutkijan on tiedettävä mitä tekee ja oltava selvillä tutkimukseensa liittyvistä tekijöistä. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 56–57.) Tähän vastaa omalla kohdallani nykyisten opintojeni ja aiemman koulutukseni sekä pitkän käytännön kokemuksen vuorovaikutus.

Narratiivisuus on tarinallisuutta ja kerronnallisuutta. Se on luonteva tapa muokata todellisuutta ymmärrettävään muotoon ja itse asiassa koko ihmisten maailma perustuu tarinoiden kertomiseen ja kuuntelemiseen. Tarinamuoto ja looginen ajattelu auttavat kokemusten jäsentämisessä ja narratiivisuus onkin näkökulma sekä aineistoon että analyysiin. (Eskola & Suoranta, 2001, s. 22–24.) Kansasen ym. (2000, s. 183) mukaan narratiivinen lähestymistapa auttaa lukijaa ymmärtämään näkemyksiä ja tekee kokemukset ymmärrettäviksi.

Autoetnografia on narratiivisen tutkimuksen muoto, jossa erityisen voimakas tai merkittävä henkilökohtainen tapahtuma tai jakso elämässä saatetaan narratiivin muotoon ja tehdään julkiseksi – henkilökohtaisesta tehdään poliittisesti tai yhteiskunnallisesti merkittävää. Autoetnografisen tutkimuksen tavoitteena on herättää ajattelua, keskustelua tai väittelyä, joka parhaassa tapauksessa saattaa johtaa jopa yhteiskunnalliseen muutokseen. Sanoilla on merkitystä ja kertomus-

ten tehtävänä on auttaa meitä luomaan, tulkitsemaan ja muuttamaan vallitsevaa todellisuutta sekä henkilökohtaisella että yhteiskunnallisella tasolla. (Holman Jones, 2005, s. 763–765, 767.)

Ellis ja Bochner (2000, s. 737) näkevät autoetnografisen tutkimuksen alkusysäykseksi oman eletyn elämän. Mukaan tulevat tutkijan tunteet ja ajatukset, jopa fyysiset tuntemukset. Tutkija yrittää ymmärtää kokemustaan ja kirjoittaa sen tarinaksi. Yhden elämän, kokemuksen tai episodin kautta tutkija pyrkii ymmärtämään merkityksiä laajemmin, osana yhteisöä. Hän pyrkii pääsemään perille mekanismeista, syistä ja seurauksista ja näkemään kokemuksensa laajemmassa kontekstissa.

Autoetnografinen lähestymistapa tutkimukseen ja kirjoittamiseen pyrkii kuvaamaan ja analysoimaan systemaattisesti henkilökohtaista kokemusta ja sen kulttuurisidonnaisuutta. Tämä lähestymistapa haastaa perinteisen tutkimuksen näkemällä tutkimuksen poliittisena, sosiaalisena ja yhteiskunnallisesti tiedostavana ja kantaaottavana tekona. Tutkimuksessa on omaelämäkerrallisia ja etnografisia piirteitä, jotka tutkija yhdistää autoetnografiseksi tutkimukseksi. Autoetnografisessa tutkimusmetodissa sekä prosessi että produkti ovat keskeisessä osassa. (Ellis, Adams & Bochner, 2010, s. 1.)

Autoetnografisen tutkimuksen väitetään toisinaan olevan puutteellista, koska se ei ole riittävän tarkkaa, teoreettista tai analyyttistä. Toisaalta sen saatetaan myös väittää olevan liian esteettistä, tunteellista tai terapeutista. (Ellis, 2009; Hook, 2004; Keller, 1995; Ellisin ym., 2010, s. 11 mukaan.) Autoetnografit kuitenkin uskovat, että tutkimus voi olla kaikkia näitä yhtä aikaa ja yhdistää henkilökohtaisen ja yhteiskunnallisen ulottuvuuden toisiinsa ajatuksia herättävällä tavalla (Ellis, 1995, 2004; Pelias, 2000; Ellisin ym., 2010, s. 11 mukaan). Autoetnografisen tutkimuksen tavoitteena on tuottaa sosiaalisessa mielessä oikeudenmukaisia, analyyttisiä ja helposti lähestyttäviä tekstejä, jotka voivat muuttaa meitä itseämme ja maailmaa, jossa elämme, paremmiksi (Holman Jones, 2005, s. 764).

Mäkinen (2012) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan autoetnografisesti omien tunne- ja vuorovaikutustaitojensa oppimisprosessia toimiessaan opiskeluaikanaan leiriohjaajana ja opetusharjoitteluissa. Hänen viitekehyksenään on Gordonin (1974; 2004; 2006) toimivan ihmissuhteen malli ja aineistona päiväkirjat vuoden ajalta. Mäkinen tulee sellaiseen johtopäätökseen, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen on pitkälinen prosessi, jossa motivaatio on merkittävä tekijä. Hän näkee tärkeäksi, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetetaan opettajaopiskelijoille, koska opettajan vuorovaikutussuhde oppilaisiin on erilainen kuin muut vuorovaikutussuhteet elämässä. Lisätutkimusmahdollisuutena hän tuo esiin tutkimuksen, jonka aiheena olisi ”useamman vuoden mittainen tutkimus tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosesseista ryhmällä, jota valmennetaan kehittämään omia taitojaan.” On mielenkiintoista huomata, että oma autoetnografinen tutkimukseni on hyvin lähellä tätä.

Omassa autoetnografisessa tutkimuksessani tutkin pienessä mittakaavassa luokan vuorovaikutustaitojen kehittymistä ratkaisukeskeisten menetelmien avulla. Esittelemieni käytännön kokemusten kautta ratkaisukeskeisyys tulee mielestäni helpommin ymmärrettävään muotoon. Näin teorian ja käytännön välinen vuoropuhelu toteutuu. Omassa tutkimuksessani tämä tulee esiin koko tutkimuksen ja sen raportoinnin ajan, sillä tutkimukseni perustuu omiin muistoihini, jotka voidaan käsittää narratiiveiksi jo itsessään. Raportoin tutkimustani eripituisten episodien kautta, joihin liitän ratkaisukeskeisyyden teoriataustaa jatkuvana vuoropuheluna niin ratkaisukeskeisen asenneilmapiiriin, neuropsykiatristen häiriöiden vaikutuksen kuin ratkaisukeskeisten käytännön menetelmien osalta. Taustalla vaikuttaa oma pedagoginen ajatteluni, jonka rakentumista ja taustaa olen pyrkinyt tekemään näkyväksi aiemmin tutkimuksessa.

10 Analyysi

Analysoin tutkimuksessani ratkaisukeskeisyyden vaikutusta oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymiseen erityisesti ryhmätasolla. Limitän tekstissäni teoriataustan ja käytännön tapahtumat jatkuvaan vuoropuheluun ja uskon, että teoriatausta tulee ymmärrettäväksi käytännön episodien myötä. Toisaalta käytännön tilanteiden ja kehityksen syy-seuraussuhteet hahmottuvat helpommin teorian avulla. Eskolan ja Suorannan (2001, s. 82) mukaan tutkimuksen raportointi

onkin teorian ja empirian jatkuvaa vuoropuhelua laadullisessa tutkimuksessa. Perustelen jatkuvaa analyysiä tutkimuksen raportoinnissa myös Kansasen ym. (2000, s. 5) näkemyksellä siitä, että opettajan pedagogisesta ajattelusta saadaan tarkempaa tietoa, kun lähtökohtana on jokin käytännön tilanne, jota analysoidaan ja tulkitaan.

Analyysi ja tulkinta tapahtuvat pitkälti oman ajatteluni reflektoinnin kautta ja tavoitteenani on syventää ymmärrystäni niin taustalla vaikuttavien teorioiden kuin käytännön keinojen osalta. Mielsin & Huberin mukaan Yhdysvaltalaisessa laadullisessa tutkimuksessa on kehitetty kymmeniä menetelmiä laadullisen aineiston käsittelemiseksi ja metodiset ratkaisut perustuvat tutkimuskäytäntöön. Nämä käytännöt he jakavat neljään eri kokonaisuuteen. Minun tutkimukseni kuuluu tämän jaottelun mukaan *ajattelun ja toiminnan reflektion* tutkimuksen piiriin. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 47–49.)

Perustelen valitsemaani lähestymistapaa myös Hyvärisen (2002, s. 68) näkemyksellä, jonka mukaan henkilökohtaisen suhtautumisen auki kirjoittaminen tuottaa uutta tietoa ja uusia näkökulmia aineistoon. Hänen mukaansa tutkimuksen tehtävänä on kutsua lukija mukaan ajatteluun ja tulkintaan. Myös Holman Jones (2005, s. 774) korostaa yleisön eli lukijan kutsumista ikään kuin vuorovaikutukseen ja dialogiin kirjoittajan kanssa. Minun tulkintani ei siis tarvitse olla ainoa näkemys, vaan on jopa parempi, jos tekstini haastaa lukijan pohtimaan merkityksiä itse. Näin ollen, vaikka kysymys on henkilökohtaisesta kokemuksesta, voi sillä olla laajempaakin merkitystä.

Hyvärisen (2002, s. 76) mukaan haastavinta on oppia näkemään asioita uudella tavalla. Tähän kuitenkin pyrin analysoidessani käyttämiäni ratkaisukeskeisiä menetelmiä ja syy-seuraussuhteita tutkielmassani. Samalla toivon, että myös lukija saisi uusia näkökulmia ja tekstini saisi hänet pohtimaan omaa kantaansa sekä ratkaisukeskeisyyteen että lapsiin, joilla on neuropsykiatrisia vaikeuksia.

11 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimus on aina sidoksissa aikaansa ja myös tutkimuksen eettisiin näkökulmiin vaikuttavat monet kontekstisidonnaiset seikat, kuten historiallinen ajankohta, yhteiskunnan tila, lainsäädäntö, julkinen keskustelu ja kehityshankkeet (Karlsson, 2012, s. 26). Tämän hetkessä lapsitutkimuksessa vaikuttavat korostuvan lapsen toimijuus, osallisuus ja voimaantuminen. Lapsen asema ja ääni tämän päivän Suomessa kiinnostavat tutkijoita. (Karlsson, 2012, s. 29, 41.)

Tämä tutkimus on autoetnografinen tutkimus, jossa tutkin refleктоimalla, analysoimalla ja tulkitsemalla ratkaisukeskeisyyden vaikutusta oppilasryhmän vuorovaikutustaitoihin omien muistojeni kautta retrospektiivisesti. Tällaisessa tutkimuksessa korostuvat eettiset vaatimukset ja se miksi tutkimukseen ryhdytään (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 124,126). Itse olen päätenyt kuvaamaani lähestymistapaan, koska haluan syventää sekä omaa että yleistä ymmärrystä erityislapsista, ratkaisukeskeisyydestä ja myönteisestä vuorovaikutuksesta oppilasryhmässä ja näen tällaisen lähestymistavan toimivaksi ja itselleni luontevaksi.

Lapsitutkimuksessa eettiset seikat korostuvat, koska lapsi ei ole täysivaltainen toimija. Eettisiä kysymyksiä tulee pohtia tarkoin tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa ja miettiä, kuinka lapsia voidaan suojella. Raportoinnin tulee olla eettisesti kestävää eikä siitä saa olla haittaa lapselle. (Karlsson, 2012, s. 47–48; Mäkinen, 2006, s. 64–65.) Nämä eettiset lähtökohdat toteutuvat tutkimuksessani sitä kautta, että kuvaan oppilaita sekä totuudenmukaisesti että arvostavasti, positiivisessa valossa. Kirjoittaessani on lähtökohtanani se, että voin antaa tekstini kenen tahansa luettavaksi – myös tutkimuksessa kuvailemieni lasten ja heidän vanhempiansa luettavaksi, vaikka se ei tällä hetkellä ole ajankohtaista. Avoimuus ja rehellisyys ovat välttämättömiä tekijöitä tutkimuksessa (Mäkinen, 2006, s. 66).

Tutkittavien yksityisyyden suojaamisessa on kysymys ihmisarvon kunnioittamisesta (Kuula, 2006, s. 126). Tutkittavien anonymiteetin säilyminen on eräs tärkeimpiä tutkimuseettisiä seikkoja. Anonymiteetin täytyy säilyä, ellei erikseen ole muuta sovittu (Karlsson, 2012, s. 47–48; Kuula, 2006, s. 127; Mäkinen, 2006, s.

146). Tunnistettavuuden estämiseksi oppilaiden ja avustajien nimet on tutkimuksessa muutettu eikä koulun nimeä tai sijaintikuntaa kerrota. Tutkittavien anonymiteetin säilyminen lisää tutkijan vapautta, koska tutkijan ei tarvitse pelätä aiheuttavansa tutkittaville haittaa (Mäkinen, 2006, s. 114).

Lapsitutkimuksessa tutkimustiedon tuottajina voivat olla sekä lapset että aikuiset ja tietoa voidaan kerätä monella tavalla, esimerkiksi muistelemalla (Karls-son, 2012, s. 18–19), kuten tässä tutkimuksessa. Normaalisti lasten ollessa kyseessä vaadittaisiin perusteellinen lupamenettely ja huoltajien suostumukset (Karls-son, 2012, s. 47; Kuula, 2006, s. 127; Mäkinen, 2006, s. 66), mutta koska kyseessä on autoetnografinen tutkimus, joka tapahtuu retrospektiivisesti muistelemalla eikä lapsia voida tunnistaa, ei lasten tai vanhempien suostumus ole välttämätön. Olennaista sen sijaan on, että lapsia kohdellaan tutkimuksessa rehellisesti, kunnioittavasti ja arvostavasti, heidän anonymiteettinsä säilyy eikä heille aiheudu haittaa.

Haluan vielä tuoda esiin vastuunottamisen velvollisuuden, johon sisältyvät rehellisyyden, luotettavuuden ja huolellisuuden vaatimukset sekä tutkijan henkilökohtainen vastuu omasta tutkimustyöstään (Hirvonen, 2006, s. 45). Olen pohtinut tutkimukseeni liittyviä asioita monelta kannalta, lukenut ja perehtynyt teoreettiseen puoleen ja kirjoittanut muistiinpanoja puolentoista vuoden ajan. Arvostan oppilaitani ja välitän heistä syvästi. Näin ollen uskallan ottaa vastuun tutkimukseni eettisyydestä.

12 Tästä se alkaa – lähtötilanne

Tutkimukseni koulussa ei ollut aiemmin toiminut erityisluokkaa, joten tilanne oli uusi koko koululle. Positiivisena puolena oli, että sain luoda käytännöt alusta loppuun itse ja myös valita kaikki oppimateriaalit, sillä luokassa ei ollut muuta kuin pulpetit, tuolit ja opettajan pöytä. Ilman vahvoja ennakkokäsityksiä siitä, miten asiat tulee hoitaa, oli positiivisen vuorovaikutuksen ja toimivien käytäntöjen aikaansaaminen mahdollisesti helpompaa. Haasteena puolestaan oli, ettei suurimmalla osalla kouluyhteisön jäsenistä ollut sen enempää tietoa kuin kokemukstakaan erityisoppilaista ja enakkoluulojakin esiintyi jonkin verran. Jälkikäteen

ajatellen olisi ehkä ollut hyvä järjestää opettajien ja avustajien kanssa jonkinlainen keskustelu erityisopetuksesta ja neuropsykiatrisista häiriöistä. Toisaalta se, ettei erityisluokan olemassaoloa korostettu vaan haasteet otettiin vastaan sitä mukaa kuin niitä esiintyi, oli omalla tavallaan toimiva ratkaisu. Todennäköisesti järjestäisin kuitenkin jatkossa vastaavassa tilanteessa yhteisen keskustelun uuteen tilanteeseen liittyen ennakkoluulojen hälventämiseksi ja yhteisten käytäntöjen aikaansaamiseksi.

Oppilaiden vaikeudet tulivat aluksi selvästi esiin niin luokassa, käytävillä, ruokailutilanteissa, välitunneilla kuin koulun yhteisissä tilaisuuksissakin. Keskittyminen oli vaikeaa, oppilaat liikuskelivat levottomasti ja olivat sopimattoman äänekkäitä. Veeti saattoi kesken tuntia lähteä liukumaan ympäri luokkaa polvillaan, Samu paukuttaa pulpetin kantta ja Niko kieltäytyä tekemästä tehtäviään. Tunteenpurkaukset olivat usein liioitellun voimakkaita ja niistä seurasi itkua, kiroilua ja toisiinsa jopa tavaroiden heittelyä. Välitunneilla tuli riitoja eikä osa oppilaistani kuunnellut eikä kunnioittanut muita opettajia, vaan juoksi karkuun ja jopa irvisteli heille. Käytävillä tapahtui riehumista, tuuppimista ja lyömistä ja meteli oli usein kova. Erityisesti Nikolla ja Samulla esiintyi aggressiivisuutta ja äkkipikaisuutta, tönimistä, lyömistä ja sopimatonta kielenkäyttöä.

Niko oli ehdottomasti haastavin oppilaistani ja useampi oppilas ja opettaja sa-noivat minulle, että Niko oli pelottava. Poika oli toisaalta enkelimäisen suloinen ja ujon ja herttaisen oloinen, mutta saattoi hetkessä räjähtää ja käydä kimppuun tai sulkeutua täysin omaan maailmaansa ja vain tuijottaa ilmeettömästi eteensä. Nikolla oli ADHD-lääkitys, jota ilman hän ei tullut toimeen minun, avustajien eikä vanhempien kokemuksen mukaan. Kotona ja esikoulussa oli esiintynyt myös tavaroiden tuhoamista. Toisinaan Niko oli pitänyt hakea esikoulusta kesken päivän kotiin tällaisten episodien takia. Nikon ongelmat olivat niin vakavia ja monia-laisia, että hänestä olisi voinut tehdä oman tapaustutkimuksen, mutta vaikka hänen kehityksensä seuraaminen olisi hyvin mielenkiintoista, en tässä tutki-muksessa keskity yksittäisiin oppilaisiin, vaan oppilasryhmään ja oppilaisiin ryhmän osana. Joka tapauksessa Niko kehittyi näiden kahden vuoden aikana merkittävästi myös vanhempien kokemuksen mukaan.

Tällaisessa tilanteessa lähdimme rakentamaan yhteishenkeä, turvallista ja rauhallista ilmapiiriä sekä positiivista vuorovaikutusta luokkaan. Seuraavissa luvuissa avaan ja analysoin tätä prosessia.

13 Myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen luominen

Ensiksi haluan ottaa esiin perusopetussuunnitelman tavoitteet koskien perusopetuksen tehtäviä ja oppimisympäristöä, joiden mukaan ”perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun ja terveen itsetunnon kehittämiseen” (POPS 2004, s. 14). Lisäksi tavoitteiksi on kirjattu, että ”paitsi fyysisen, myös psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön on tuettava kasvua ja edistettävä aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta, sekä opetettava oppilaita asettamaan omia tavoitteita ja arvioimaan omaa toimintaansa. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri.” (POPS 2004, s. 18.) Kuinka tällainen oppimisympäristö voidaan saada aikaan?

Steinbergin (2005) mukaan myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen luomiseen tarvitaan kaikkia luokkayhteisön jäseniä, mutta opettaja on siitä viimekädessä yksin vastuussa (Salo, 2009, s. 115). Opettaja on pedagoginen johtaja, joka ohjaa luokan arvomaailmaa ja toimintaa. Kyseessä on vallankäyttö, jonka tavoitteena on edistää yhteistoimintaa, yhteisvastuullisuutta ja osallisuutta. Ellei opettaja johda luokkaa, sen tekee joku oppilaista tai oppilasryhmä. (Salo, 2009, s. 115, 117.) Salo (2009, s. 115, 118, 122) mukaan oppilaalla on tarve turvalliseen ja hyvin organisoituun oppimisympäristöön. Opettajan on siis uskallettava kantaa vastuu ja olla johtaja. Kyetäkseen tähän tulee opettajan pohtia tarkoin arvopohjaansa ja käytännön toimintaansa. Tärkeintä Salo mukaan onkin johdonmukaisuus ja tietoisuus oman johtamistavan taustalla vaikuttavista arvoista.

Perustavanlaatuisena lähtökohtana ratkaisukeskeisyydessä ja omassa pedagogisessa ajattelussani on keskinäinen *arvostus ja kunnioitus*, joiden tulee näkyä sekä ajattelussa, puheessa että teoissa. Arvostava, lapsen tasolla oleva puhe ja tarkkaavainen kuunteleminen osoittavat hyväksyntää ja välittämistä ja auttavat kunnioituksen ja positiivisen vuorovaikutuksen rakentamisessa (Berg & Steiner, 2003, s. 13–14, 67; Peacock, 2003, s. 4; Måhlberg ym., 2005, s. 53–54; Mann-

ström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 49). ”Viihtyisän koulun ilmapiirissä on isot annokset myönteisyyttä, kunnioitusta ja toisen arvostusta” (Sigfrids, 2009, s. 109).

Oman kokemukseni mukaan ratkaisukeskeisyys on toimiva lähestymistapa positiivisen vuorovaikutuksen ja toimintakulttuurin aikaansaamiseksi. Ratkaisukeskeinen ajattelu perustuu siihen, että hyväksytään ongelman olemassaolo, mutta ei juututa siihen eikä keskitytä ongelman syihin ja syntyprosessiin. Ratkaisukeskeisessä ajattelussa ongelma nähdään lähtökohtana ratkaisun etsimiselle ja suunnataan katse tulevaisuuteen. Hyvään keskittyminen ja toiveikkuuden säilyttäminen on keskeistä. (Berg & Steiner, 2003, s. 7, 109–110; Mannström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 48–49, 62.) Näitä periaatteita voi toteuttaa koulussa siten, että ongelmien ilmetessä etsitään niihin yhdessä sitkeästi parannusta ja uskalletaan olla luovia. Pohdinta ja keskustelu ovat välttämättömiä edistyksen saavuttamisen kannalta. (Peacock, 2003, s. 4; Måhlberg ym., 2005, s. 53–54.)

Pienin askelin eteenpäin on periaate, jonka mukaan oppimiseen ja muutokseen annetaan aikaa. Tämä korostuu erityisesti sellaisten lasten kanssa, joilla on neuropsykiatrisia vaikeuksia. Usein odotetaan, että muutokset ovat suuria ja tapahtuvat nopeasti, jolloin suorituspainee lisääntyvät ja tulokset saattavat puolestaan heikentyä. Jokaisesta pienestäkin onnistumisesta tulee iloita ja uskoa, että pienet muutokset vievät eteenpäin ja voivat lopulta johtaa suuriin muutoksiin. Toisaalta epäonnistumisetkin kuuluvat asiaan, eikä niihin pidä juuttua, vaan käsitellä niitä oppimiskokemuksina. Uusien käyttäytymismallien oppiminen on haastavaa ja aikaa vievää kenelle tahansa ja epäonnistuminen kuuluu osana oppimisprosessiin. Pienikin muutos parempaan antaa voimia. Yrittämiselle tulee antaa arvoa, vaikkei tavoitteeseen vielä päästäisikään ja etsiä ongelmiin yhdessä ratkaisua. Neuvottelu kuuluu asiaan. (Berg & Steiner, 2003, s. 28–29, 41–42; Macdonald, 2007, s. 85; Mannström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 48, 62.)

Opettaja ei voi määrätä oppilasta oppimaan ja siksi oppilaat tulee saada työskentelemään itse oppimisensa hyväksi. Tarvitaan toimivaa vuorovaikutusta ja viestintää. (Salo, 2009, s. 116; Måhlberg ym., Murphy, 2013, s. 2–3.) Kuinka

luokassa tulisi toimia, että tämä toteutuisi käytännössä? Seuraavissa alaluvuissa analysoin omia näkemyksiäni ja kokemuksiäni.

13.1 Kunnioitus ja kuunteleminen

Jokainen lapsi haluaa lähtökohtaisesti tuntea yhteenkuuluvuutta ja hyväksyntää sosiaalisen ryhmänsä keskuudessa (Berg & Steiner, 2003, s. 18) eli tässä tapauksessa luokassamme ja koko kouluyhteisössä. Lasta tulee lähestyä hyväksyvästi ja rohkaisevasti hänen kykyjensä, ei rajoitteidensa kautta. Näin voidaan saavuttaa toimiva vuorovaikutus, jossa lapsi yrittää parhaansa. Tavoitteet saavutetaan usein parhaiten yhteistyön kautta. (Berg & Steiner, 2003, s. 119.) Tavoitteena luokassamme oli saada aikaan myönteinen ja arvostava vuorovaikutus paitsi aikuisten ja lasten myös oppilaiden välille. Myönteisen vuorovaikutuksen lähtökohtana pyrimme aitoon, molemminpuoliseen kunnioitukseen ilman pelkoa, sillä jokaisella on oikeus tuntea olonsa turvallisesti (Rogers, 2006, 2007, Sigfridsin, 2009, s. 99 mukaan). Franklin & Streeter (2004, s. 11–12, s. 18) korostavat oppilaiden perustarpeiden, kuten fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden sekä yhteenkuuluvuuden ja viihtyvyyden tunteen tärkeyttä. Nämä ovat perusperiaatteita myös Garza High Schoolissa.

Toimiva kommunikaatio edellyttää arvostavaa ja keskittynyttä kuuntelemista molemmin puolin. Lasten kanssa toimittaessa on tärkeää kommunikoida lasten omalla kielellä ja keinoilla ja luoda miellyttävä ilmapiiri (Berg & Steiner, 2003, s. 13, 67; Peacock, 2003, s. 4; Måhlberg ym., 2005, s. 53–54). Onnistuneen kommunikaation ja arvostavan ilmapiirin avulla voidaan saavuttaa myönteinen vuorovaikutussuhde oppilaiden, avustajien ja opettajan välille. Tämä on verkko, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Peacockin (2001) mukaan myönteinen lisää myönteistä ja kielteinen kielteistä, joten hyvän lisääminen ja hyvään keskittyminen ovat olennaisessa asemassa (Macdonald, 2007, s. 39). Sosioemotionaaliset taidot ovat usein heikot oppilailla, joilla on neuropsykiatrisia häiriöitä, joten niiden käsittely ja harjoittelu on välttämätöntä. Sekä Sigfrids (2009, s. 100) että Ikonen (2000, s. 159, 168) korostavat harjoittelun ja mallintamisen merkitystä. Kuuntelutaitoja on mahdollista harjoittaa ja kunnioittavaa käytöstä voi oppia. (ks.

luku 2). Luokassamme näitä taitoja harjoiteltiin seuraavissa alaluvuissa esiteltävillä tavoilla.

13.1.1 Ystävällinen käyttäytyminen

Ikosen (2000, s. 168) mukaan lasta tulee opettaa käyttäytymään oikein luonnollisissa elämäntilanteissa. Kohteliaat käytöstavat luovat pohjaa myönteiselle vuorovaikutukselle ja niiden oppiminen on myös neuropsykiatrisista vaikeuksista kärsivälle oppilaalle melko vaivatonta mekaanisella tasolla, sillä ne eivät vaadi syvempää ymmärtämistä tai tilannetajua eivätkä tulkintaa. Niistä oli siis hyvä aloittaa. Kiitos, ole hyvä, anteeksi ja voitko auttaa olivat luonteva alku hyvien käytöstapojen opettelemiselle. Pieni mutta tärkeä ele oli kohtelias tervehtiminen. Paitsi että se kuuluu hyviin tapoihin, voi sen avulla osoittaa arvostavansa toista ihmistä.

Keskustelimme tervehtimisen ja ystävällisen käytöksen merkityksestä ja käyimme myös ilmaisuharjoituksia havainnollistamaan ystävällisen ja epäystävällisen käytöksen vaikutuksia. Sigfrids (2009, s. 100) rohkaisee alakoulun opettajia kokeilemaan roolileikkejä, joiden avulla oppiminen on hauskeempaa, erityisesti silloin, kun mallinnetaan negatiivista käytöstä. Myös Ikonen (2000, s. 168) pitää dramatisointia hyödyllisenä menetelmänä ilmeiden ja eleiden merkitysten ja vaikutusten havainnollistamisessa. Berg & Steiner (2003, s. 111) puolestaan kehottavat lapsen huomion saamiseksi joskus tekemään asiat toisin kuin yleensä ja yllättämään jollakin poikkeuksellisella. Niinpä otimme draaman keinot käyttöön. Oppilaista oli hauskaa kiukutella ja heittää toisiinsa vihaisia silmäyksiä luvan kanssa ja he olivat aivan ihmeissään, kun opettaja tuli luokkaan kiukkuise-na ovia paiskoen ja tiuskien, mutta viesti tuntui menevän perille.

Sovimme, ettei omaa huonoa tuulta ole oikeutta kaataa toisen niskaan käyttäytymällä epäystävällisesti. Pieni hymy ja ystävällinen sana ovat tärkeitä kaikkien jaksamisen kannalta. Jos on huonolla tuulella, voi siitä kertoa muille oppilaille tai luokan aikuisille, jolloin asiasta voidaan keskustella tai pyytää, että toiset antavat olla omissa oloissa ja rauhoittua itsekseen. Toki näistä käytännöistä täytyi muistutella jatkossakin aina toisinaan, mutta oppilaat hyväksyivät tämän. Yh-

dessä sopimalla oppilaat tuntuivat motivoituvan ja ymmärtävän toisiaan paremmin.

Yksi tärkeä seikka oli se, että kaikenlainen ivaaminen ja vähättely oli kielletty ja siihen puututtiin välittömästi. Oppilaat tuli saada ymmärtämään, että sellainen tuntuu kaikista pahalta. Oman paremmuuden korostamisen sijaan asetimme tavoitteeksi toisen auttamisen. Apua sai sekä pyytää että antaa erikseen lupaa kysymättä. Se oli positiivista käytöstä, josta sai ylimääräisen hymynaaman hymynaamalukkariin (ks. luku 12.3). Samalla oppilaat saivat tuntea auttamisen iloa ja tyytyväisyyttä omasta osaamisestaan. Näillä pienillä ajatusmalleilla ja keinoilla saimme pohjustettua myönteistä ilmapiiriä ja yhteishenkeä luokkaan. Auttamisen, yhteistyön ja muiden ihmissuhdetaitojen harjoittelu ryhmässä ja pareittain ovat elämässä tarpeen (Ikonen, 2000, s. 38).

Lasten kanssa kommunikoidessa auttaa usein kaikenlainen toiminta, kuten pelaaminen ja visuaalisuus (Berg & Steiner, 2003, s. 67, 99). Myös Ikonen (2000, s. 159) pitää pelaamista ja leikkimistä hyödyllisinä keinoina sosiaalisten taitojen harjaannuttamisessa. Vuorovaikutustaitojen harjoittelussa käytimme apuna pelejä. Pelit, kuten Mikado, Ristinolla, Katamino, AÖ-Junior ja Nokkapokka, olivat oppilaille valtavan mieluisia. Pelatessa harjaantuivat kommunikaatio- ja vuorovaikutustaidot, kun asioista piti sopia. Kaikki ei ollut aina itsestään selvää, vaan vaati neuvottelua.

Erityisesti oppilaiden mielipeli Mikado, jossa poistetaan tikkuja kasasta yksi tikku kerrallaan muita liikuttamatta, aiheutti erimielisyyksiä ja tunteenpurkauksia. Aluksi aikuiset joutuivat selvittämään riitoja, mutta ehtona pelaamiselle oli, että oppilaat kykenevät pelaamaan sovussa. Jos tulee erimielisyys, jota oppilaat eivät pysty keskenään selvittämään, pyydetään aikuiset apuun ennen kuin tilanne muuttuu riidaksi. Muutamassa viikossa oppilaat oppivat kuuntelemaan toisiaan ja sopimaan asioista itsenäisesti, eikä aikuisia enää tarvittu. He myös halusivat harjoitella pelaamista itsekseen saatuaan tehtävänsä tehtyä.

Toinen pelien vuorovaikutustaitoja kehittävä ulottuvuus oli, että jos joku ei suostunut pelaamaan toisen parina tai puhui epäystävällisesti, joutui pelistä pois. Ys-

tävällisyys ja kunnioitus olivat avainasemassa. Pelistä pois joutuminen oli niin voimakas seuraus, että oppilaat oppivat hillitsemään itsensä alun kiukunpurkauksien jälkeen muutaman pelikerran jälkeen ja kykenivät jatkossa pelaamaan yhdessä kaikkien kanssa. Tämä auttoi kaikenlaisen yhteistoiminnan onnistumisessa.

13.1.2 Rauhallinen käyttäytyminen ja kärsivällisyys

Työrauha ei ollut itsestäänselvyys ja sen eteen tehtiin paljon töitä. Jollakin oppilaalla oli tapana äännellä oppitunneilla itsekseen, toinen naputteli kynällä pöytään ja joku tömisytti kantapäitä lattiaan. Joku saattoi turhautuneena alkaa huutaa, ettei osaa tai jaksa enää. Tämä häiritsi luonnollisesti muita ja seurauksena saattoi olla huuto: ”Turpa kiinni, sie häiritset minuun!” tehostettuna vihaalla pulpetin töytäisyllä tai kumin heittämisellä päin häiritsijää. Tästä seurasi vihaista huutelua takaisin ja tunnelma oli hetkessä negatiivinen ja aggressiivinen.

On olemassa eriasteista häiriökäyttäytymistä mahdollisesti ärsyttävästä, mutta kuitenkin siedettävästä ääntelystä aina uhkaavaan tai vaaralliseen käytökseen asti. Uhkaavissa tilanteissa opettajan tulee reagoida välittömästi ja ottaa vastuu. (Salo, 2009, s. 124.) Toisaalta opettajan on toisinaan hyödyllistä pysähtyä miettimään, onko ongelma todellinen ja ketä se koskee. Opettajan tulee huomioida, että hyväksyttävän käytöksen raja liikkuu jatkuvasti esimerkiksi hänen omasta viireystilastaan riippuen. Myös opettajan persoonallisuus vaikuttaa. (Gordon, 2003, s. 53, 66.) Oppituntitilanteessa se, mikä ketäkin häiritsee, on yksilöllistä eikä opettajan näkemys häiritsemisestä ole aina yksittäisen oppilaan tai luokan kanssa yhteneväinen.

Motivoituakseen itse pitämään yllä työrauhaa, huomioimaan omaa käyttäytymistään, kuuntelemaan toisiaan sekä kommunikoidaan rakentavasti, otimme käyttöön sellaisen toimintamallin, että kaikilla oli *oikeus* pyytää ystävällisesti toista olemaan hiljaa. Toisen *velvollisuus* oli kuunnella ja rauhoittua. Kuuntelutaitoja ja keskustelutaitoja tulee tietoisesti kehittää (Ikonen, 2000, s. 38). Mikäli oppilas puhui aggressiivisesti tai ei kuunnellut ja kunnioittanut toisen pyyntöä, tuli aikuinen avuksi tilanteeseen. Tämä toimintamalli vakiintui melko pian käyttöön ja

rauhotti oppitunteja huomattavasti. Oppilaiden oli helpompi kunnioittaa toisen ystävällistä pyyntöä kuin vihaista komentoa. Tätä kautta opittiin myönteistä kommunikaatiota. Luonnollisesti luokan aikuisten piti olla valppaina ja valmiina puuttumaan tilanteeseen ja muistuttamaan toimintamallista. Yhteinen linja ja sitoutuminen ovat välttämättömiä työrauhan saavuttamiseksi (Sigfrids, 2009, s. 109).

Edellisiin kohtiin liittyy läheisesti kärsivällisyys ja oman vuoron odottaminen, joita tulee harjoitella säännöllisesti (Ikonen, 2000, s. 171). Oman vuoron odottaminen ja tehtävien loppuun saattaminen ovat välttämättömiä taitoja elämässä. Odottamista harjoiteltiin jonoissa ja peleissä rauhallisesti odottamalla. Koulutehtävät pilkottiin osiin ja oppilaille annettiin lupa valita kotitehtävänsä osaamisensa ja jaksamisensa mukaan. Luokan aikuiset auttoivat aluksi sopivien tehtävien valinnassa, mutta melko pian oppilaat harjaantuivat valitsemaan itse sopivia tehtäviä. Näin tehtävät tulivat tehtyä ja oppilaat oppivat havainnoimaan omaa osaamistaan ja jaksamistaan ja asettamaan pieniä käytännön tavoitteita itse.

13.1.3 Kunnioitusta luokan ulkopuolella

Heti alusta alkaen korostin sitä, että koulun kaikkia aikuisia tulee kuunnella, kunnioittaa ja totella. Toisaalta kaikki koulun aikuiset ovat myös valmiina auttamaan kaikkia oppilaita. Keneltä tahansa voi pyytää apua, olkoon kyseessä opettaja, avustaja tai siivooja. Koko kouluyhteisön tulee toimia yhdessä toisiaan arvostaen ja yhteisiä sääntöjä kunnioittaen (Sigfrids, 2009, s. 93–94).

Kun välitunneilla sattui ensimmäisen vuoden alussa tapauksia, etteivät oppilaani kuunnelleet muita aikuisia välitunnilla, vaan juoksivat karkuun ja irvistelivät, kävimme johdonmukaisesti selvittämässä asian ja pyytämässä anteeksi. Tämä tuntui auttavan, sillä muutaman viikon kuluttua opettajakollegani kertoivat, etteivät oppilaani enää juoksennelleet välitunnilla karkuun vaan kuuntelevat, mitä heillä on sanottavaa. Näin oppilaiden kuuntelutaidot ja kunnioitus alkoivat lisääntyä myös luokahuoneen ulkopuolella.

13.2 Rehellisyys ja luottamus

Avoimuus ja rehellisyys ovat välttämättömiä toimivan vuorovaikutussuhteen kannalta (Gordon, 2003, s. 47) ja arvojen selkiyttäminen keskustelemalla oppilaiden kanssa on onnistuneen vuorovaikutuksen kannalta erittäin tarpeellista (Ikonen, 2000, s. 159). Niinpä kerroin oppilailleni heti yhteisen koulutiemme alussa, että rehellisyys ja luottamus ovat minulle erityisen tärkeitä. Tämä ei kuitenkaan kertonut oppilailleni vielä paljoakaan, vaan näiden arvojen merkitys arkipäivän elämälle sekä ilmeneminen koulun arjessa piti selvittää konkreettisten esimerkkien avulla ja ottaa aina ongelmien ilmetessä uudelleen esiin. Tämän oppiminen oli toisille helpompaa ja toisille vaikeampaa. Vaikutuksensa tähän saattoi olla oppilaiden ajattelutavoilla, jolloin joustavan kasvun ajattelutavan omaavat oppilaat omaksuivat oikean toimintamallin nopeammin (Dweck, 2006, Kuusiston ja Tirrin, 2013, s. 16, mukaan). Todennäköisesti myös aiemmillä elämäkokemuksilla ja kodin käytännöillä oli vaikutuksensa tilanteeseen.

Siihen, että koko luokka sisäisti rehellisyyden merkityksen ja hyväksytyn toimintamallin, kului syyslukukausi. Etenimme pienin askelin oikeaan suuntaan, mutta takaiskujakin tuli. Vaadittiin johdonmukaisuutta, lukuisia keskusteluja ja harjoittelua vastaantulevissa käytännön ongelmatilanteissa joka kerta. Sama harjoittelu oli edessä seuraavana vuonna, kun luokallemme tuli kolme uutta ekaluokkalaista. Tällä kertaa prosessi eteni kuitenkin hiukan vaivattomammin, koska tämä oli jo vakiintunut käytäntö luokallamme, eikä uusilla oppilailla ollut vakavia sosioemotionaalisia ongelmia.

13.2.1 Rehellisyyttä oppimassa

Tavoitteena oli saada oppilaat sisäistämään rehellisyys koko luokan toimintaa ohjaavana perusarvona ja oppia myös toiminaan tämän mukaan. Tämä ei ollut kaikille helppoa. Bergin & Steinerin (2003, s. 175–176) mukaan lapsen valehteleminen saattaa olla opettajille ja vanhemmille yksi vaikeimpia asioita muuttaa lapsen toiminnassa. Rangaistukset, huutaminen tai poliisilla uhkaaminen eivät ole toimivia keinoja. Sen sijaan lapsen on tiedettävä ja ymmärrettävä aikuisten odotukset ja aikuisen on annettava keinot, miten toimia, ei vain sanottava, mitä

ei saa tehdä. Lapset tarvitsevat ohjausta oikeaan suuntaan. Aikuisen tehtävä on pysähtyä pohtimaan, mikä juuri tämän lapsen (tai lapsiryhmän) kohdalla voisi auttaa. Opettajan on myös hyvä muistaa, että jokainen lapsi haluaa tuntea itsensä hyväksytyksi ja arvokkaaksi ja haluaa lähtökohtaisesti miellyttää aikuisia ja toimia oikein. (Berg & Steiner, 2003, s.18.) Tämä on hyvä lähtökohta lapsen kehittymiselle, mutta sen lisäksi tarvitaan aikuisen tukea ja ohjausta hyväksyttujen toimintatapojen oppimiseen.

Koska opettaja on luokan pedagoginen ja eettinen johtaja (Salo, 2009, s. 115–117), on hänen tehtävänänsä tehdä käytännön pelisäännöt oppilaille selviksi. Rehellisyys ja luottamus kiteytyivät luokkamme käytännön toiminnassa siten, että jos toimi väärin, tuli siitä kertoa itse. Se osoitti rehellisyyttä, rohkeutta ja vastuuntuntoa. Se, että kertoi itse, vähensi ikäviä seurauksia, vaikkei välttämättä poistanut niitä kokonaan. Sen sijaan, jos toimi väärin ja sen lisäksi vielä valehteli, oli siinä kaksi väärää tekoa ja kaksi väärää tekoa on aina pahempi kuin yksi.

Lisäksi sovimme, että jokaiselle annetaan mahdollisuus myöntää väärä toiminta itse. Tämä toteutettiin siten, että kysyin jokaisen välitunnin jälkeen, miten välitunti oli mennyt. Tässä vaiheessa oppilailla oli mahdollisuus kertoa oma näkemysensä, jonka perusteella sai hymynaamalukkariin soveltuvan merkinnän (ks. luku 12.3). Toiset eivät saaneet huudella toisten tekemisistä, vaan jokaisen tuli myöntää omat tekonsa itse. Aluksi tämä oli haastavaa: aikaa kului, oppilaat vilkuilivat toisiinsa ja huuteluakin tapahtui, mutta lopulta kädet nousivat pystyyn merkiksi omasta väärästä toiminnasta. Näin pojat oppivat oman toiminnan reflektointia ja rehellisyyttä käytännön tilanteissa.

Tietysti tarvittiin myös sosiaalista kontrollia. Avustajat, toiset opettajat ja oppilaat kertoivat, mikäli välitunnilla tapahtui jotakin negatiivista, mutta tällöinkin annoin oppilaille mahdollisuuden tunnustaa itse. Aluksi se oli monelle vaikeaa ja oppilaat saattoivat valehdella minulle. Jos tiesin tai epäilin, että oppilas valehtelee, annoin hänelle aikaa ajatella rauhassa ja mahdollisuuden korjata käytöstään sanomalla esimerkiksi: ”Menen nyt auttamaan Kristiania. Mieti sillä aikaa vielä tätä asiaa”. Kun palasin muutaman minuutin kuluttua ja tiedustelin asiaa uudestaan, oppilaat myönsivät poikkeuksetta, etteivät olleet puhuneet totta ensimmäi-

sellä kerralla ja kertoivat totuuden. Uskon, että jos olisin tivannut asiaa useaan kertaan ja oppilas olisi joutunut vakuutteleman valhettaan todeksi monta kertaa, olisi tunnustaminen tämän jälkeen ollut lähes mahdotonta ja oppilas olisi menettänyt kasvonsa. Opettajan tulee kyetä kohtelemaan haastavaakin oppilasta kunnioittavasti, rauhallisesti ja asiallisesti häntä nolaamatta. Pohtimisaika auttaa tässä. (Sigfrids, 2009, s. 102–103.) Tällainen aikalisä voidaan toteuttaa myös siten, että oppilas lähetetään rauhoittumispaikkaan tai eri luokkaan tilanteesta riippuen, mutta olennaista on, että oppilas saa harkinta-aikaa ja mahdollisuuden korjata käytöstään. Kyseessä ei ole rangaistus. (Sigfrids, 2009, s. 105.)

13.2.2 Luottamuksen kolme ulottuvuutta luokassamme

Koin tärkeäksi, pojat tunsivat voivansa luottaa minuun. Tämä vaati oikeudenmukaisuutta ja sitä, että seuraukset pysyivät kohtuullisina. Kun pojat tunsivat, että väärän teon myöntäminen oli heille eduksi ja että arvostin sitä suuresti, oli väärät teot helpompi myöntää. Hymynaamalukkariin (ks. luku 12.3.) saattoi saada surunaaman väärästä toiminnasta, mutta viereen hymynaaman teon myöntämisestä ja oma-aloitteisesta anteeksipyyntöstä ja sopimisesta.

Luottamuksella oli myös toinen ulottuvuus: paitsi että minun piti olla heidän luottamuksensa arvoinen, myös heidän tuli olla minun luottamukseni arvoisia. Minun piti voida luottaa heihin kaikissa tilanteissa voidakseni puolustaa heitä tarvittaessa. Saadakseni itseni ymmärretyksi selitin tämän sellaisen tilanteen kautta, että jollekin heistä oli välitunnilla tullut riitaa toisen luokan oppilaan kanssa, eikä kukaan aikuinen ollut nähnyt tilannetta. Molemmat oppilaat syyttivät toisiaan. Toinen oppilas oli aina puhunut totta ja toinen oli useasti jäänyt kiinni valehtelemisesta. Kumpaa oppilasta oli helpompi uskoa? Voidakseni sanoa, että tämä oppilas on aina puhunut totta ja kyetäkseni puolustamaan häntä, on meidän voitava luottaa toisiimme. Jokainen lapsi kaipaa hyväksyntää ja haluaa miellyttää aikuisia ja toimia oikein, vaikkei siihen aina kykenekään (Berg & Steiner, 2003, s.18). Aikuisen on annettava tähän mahdollisuus. Uskon, että oppilaani tunsivat, että välitän heistä ja haluan heidän parastaan ja halusivat olla luottamukseni arvoisia.

Kolmanneksi heidän tuli olla myös toistensa luottamuksen arvoisia. Oppilaiden keskinäiset erimielisyydet ja vastaantulevat tapaukset selvitettiin tapauskohtaisesti. Toisinaan oppilaat kykenivät selvittämään ne itsenäisesti, mutta toisinaan tarvittiin aikuisen apua. Tätä käsitellään tarkemmin luvussa 13, jossa keskitytään oppilaiden kommunikaatio- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen.

Tällainen luottamuksen ilmapiiri koetaan erityisen tärkeäksi myös ratkaisukeskeisessä Garza High Schoolissa, jossa se nähdään perustana koulussa olemiselle, elämiselle ja oppimiselle. Oppilaiden pitää voida luottaa opettajiin ja muihin aikuisiin ja näiden tulee puolestaan voida luottaa oppilaisiin. Tätä kautta luottamuksen ilmapiiriin voi toivoa leviävän myös oppilaiden keskuuteen. (Franklin & Streeter, 2004, s. 14.)

13.3 Hymynaamalukkari

Hymynaamalukkari on eräs keskeisimpiä käytännön keinojani oppilaiden käyttäytymisen, oman toiminnan ohjauksen taitojen ja itsereflektoinnin tueksi erityisluokassa. Samalla se kehittää oppilaan kommunikaatiotaitoja sekä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhdetta. Se auttaa myös myönteisen vuorovaikutuksen rakentamisessa luokkaan. Tässä luvussa esittelen hymynaamalukkarin käytön taustaa ja käyttöä luokassani.

13.3.1 Hymynaamalukkarin taustaa

Oppilailla on Salon (2009, s. 121) mukaan tarve saada välitöntä ja totuudenmukaista palautetta. Erilaiset asteikot, joilla seurataan tunnetiloja, edistymistä ja tavoitteiden saavuttamista, ovat tyypillinen työtapo ratkaisukeskeisyydessä ja ne auttavat palautteen annossa. Asteikot voivat olla suullisia tai kirjallisia. Ne ovat havainnollisia ja auttavat oikeaan suuntaan. Asteikon käyttötapoja voidaan muunnella täysin lapsen tarpeiden mukaan vaikka liikkuen ja leikkien. Lapsen rajoitukset tulee tiedostaa, mutta niihin ei tule juuttua. (Berg & Steiner, 2003, s. 21–22, 105, 119; Macdonald, 2007, s. 23; Murphy, 2013, s. 12–15.) Hymynaamalukkaria voidaan pitää erityisesti neuropsykiatrisista vaikeuksista kärsiville oppilaille suunnattuna asteikkoversiona.

Kuten jo aiemmin mainitsin, on hymynaamalukkari yksi keskeisimpiä käytännön keinojani erityisluokassa myönteisen ilmapiirin ja hyvän käytöksen sekä oppilaiden oman toiminnan ohjauksen tueksi. Tämän konkreettisen sekä visuaalisen että samalla auditiivisen menetelmän ja systemaattisen seurannan kautta he oppivat arvioimaan omaa toimintaansa ja sen seurauksia. Käyttökelpoisia keinoja neuropsykiatrisista vaikeuksista kärsivän lapsen tunne- ja vuorovaikutustaitojen tukemiseksi on paljon. Nämä keinot palvelevat usein samalla koko luokkaa eivätkä ole ylivoimaisia toteuttaa. Kaikenlaiset visuaaliset keinot, kuten piirrokset, auttavat hahmottamisessa. Myös struktuuri on tärkeä osa käyttäytymisen hallintaa. Interaktiivisuus ja selkeä, rauhallinen ja jäsennelty puhe auttavat ymmärtämisessä. Oppilasta olisi samalla rohkaistava ja ohjattava suunnitteluun ja omien tavoitteiden asettamiseen. (Murphy, 2013, s. 2-3; Mannström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 85–87.)

Tämä menetelmä tukee myös tunne- ja kommunikaatiotaitojen kehitystä ja sitä kautta oppilaiden vuorovaikutustaitoja, sillä hymynaamalukkaria käydään tarvittaessa läpi yhdessä opettajan kanssa keskustellen moneen otteeseen koulupäivän aikana ja kouluviikon lopuksi ja asetetaan sekä pitkän että lyhyen tähtäimen tavoitteita. Hymynaamalukkari tukee omatoiminnanohjauksen ja itse-reflektoinnin taitoja, kommunikaatiotaitoja, syy-seuraussuhteiden ymmärtämistä sekä tilanteenmukaista ja ystävällistä käyttäytymistä ja auttaa tätä kautta myönteisen vuorovaikutuksen syntymistä. Seuraavaksi esittelen hymynaamalukkarin käyttöä ja vaikutuksia luokan toimintaan.

13.3.2 Hymynaamalukkari käytännössä

Olin käyttänyt hymynaamalukkaria jo aiemmin ja todennut sen toimivaksi. Keskeinen ajatus on siinä, että seuranta on johdonmukaista ja jatkuvaa. Samalla pysytään positiivisina ja uskotaan tulevaan. On tärkeää, että oppilas hyväksyy hymynaamalukkarin ja kokee, että se auttaa häntä. Tavoitteena on sisäinen motivaatio, mutta tukena on myös aikuisten kannustus ja tarrapalkkiot. Lisäksi vanhemmat pysyvät paremmin perillä koulun tapahtumista ja saavat keskustella aikaan kotonakin luontevammin hymynaamalukkarin pohjalta.

Hymynaamalukkariin merkitsin kaikki oppitunnit, välitunnit ja ruokailun. Näistä oli mahdollisuus kerätä *hymynaamoja, surunaamoja tai suoria viivoja eli totisia naamoja*. Hymynaamat merkittiin sinisellä kynällä ja ne olivat palkkio hyvästä käytöksestä. Surunaamat merkittiin punaisella kynällä ja ne olivat muistutus huonosta käytöksestä. Totinen naama, joka myös merkittiin sinisellä, oli jotakin niiden väliltä. Pojat innostuivat hymynaamalukkarista ja sitoutuivat sen käyttöön välittömästi. Muutaman viikon kuluttua oppilaiden käytös oli parantunut niin paljon, että hymynaamalukkariin lisättiin oppilaiden aloitteesta sininen *naurunaama*, joka osoitti erityisen hyvää käytöstä, kuten toisen oppilaan oma-aloitteista auttamista tai ylimääräisten koulutöiden tekemistä. Tämä vaikutti kannustavan oppilaita entistäkin parempaan käytökseen. Jonkin ajan kuluttua oppilaiden käytös oli parantunut niin paljon, että skaalaa piti laajentaa ja käyttöön otettiin oppilaiden ehdotuksesta *iso naurunaama*, joka oli sitä suurempi, mitä ansiokkaampaa käytös oli ollut. Tämä oli jo harvinaisempi tapaus ja erityinen ylpeyden aihe. Sen vastapainoksi lisättiin asteikkoon vielä *iso surunaama*, joka oli äärimmäisen harvinainen merkintä todella kielteisestä käytöksestä, kuten toisen vahingoittamisesta. Tässä vaiheessa meillä oli käytössä jo *kuusiportainen asteikko* alun kolmiportaisen sijaan. Lisäksi kirjoitin lukkarin taakse lisäselvityksiä muistutukseksi ja keskustelun pohjaksi erityisen hyvästä tai huonosta käytöksestä.

Jokaisen tunnin, välitunnin ja ruokailun päätteeksi merkitsimme, kuinka se oli sujunut. Ensin oppilas sai kertoa oman mielipiteensä. Jos olin eri mieltä, ohjasin oppilaan ajattelua keskustelemalla ja yleensä pääsimme yhteisymmärrykseen. Aluksi tämä vei aikaa, mutta oli sen arvoista. Muutaman viikon kuluttua oppilaat osasivat jo arvioida omaa käyttäytymistään niin asiantuntevasti, että tähän ei yleensä kulunut muutamaa sekuntia enempää.

Toinen tärkeä käyttäytymistä ohjaava tekijä oli jatkuva seuranta oppituntien kuudessa. Kun käyttäytyminen alkoi olla levotonta ja häiritsi muita tai oppilas kiellettyä tekemästä tehtäviään, auttoi usein, kun mainitsin, että joudun kohta merkitsemään surunaaman. Jos tämäkään ei auttanut ja jouduin merkitsemään surunaaman, oli äärimmäisen tärkeää, että oppilaalla oli mahdollisuus korjata käytöstään ja saada lopputunnista hymynaama. Näin kielteinen käytös ei jäänyt

päälle, vaan oppilaalla oli motivaatio korjata käytöstään vielä saman oppitunnin kuluessa. Sigfrids (2009, s. 106) pitää tärkeänä sitä, että oppilaalle annetaan mahdollisuus korjata käytöstään mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Tämä on erityisen tärkeää oppilaille, joilla on neuropsykiatrisia häiriöitä, sillä heillä on usein taipumusta jumiutua ja näin negatiivinen käytös voi jäädä päälle koko loppupäiväksi ja pilata koulupäivän.

Hymynaamalukkarin tilanne käytiin läpi yhdessä oppilaan kanssa päivän lopuksi ja mietittiin yhdessä, oliko oppilas ansainnut tarran. Jos oli, sai valita pienen tarran palkaksi. Viikon lopuksi sai palkkioksi ison tarran omaan tarravihkoonsa, jos viikko oli sujunut hyvin. Sisäisen motivaation aikaansaamiseksi opettajan saat-
taa olla aluksi hyödyllistä tukea oppilasta ulkoisen motivaation keinoin (Ikonen, 2000, s. 65–67) ja tarrat vaikuttivat toimivan hyvin. Aina ei lopputulos ollut täysin yksiselitteinen vaan vaati neuvottelua. Oppilaat kuitenkin oppivat pian hyväksymään sen, ettei käyttäytyminen aina riittänyt tarraan, eivätkä kapinoineet. Edessä oli aina uusi päivä ja uusi mahdollisuus. Pysyimme toiveikkaina ja etenimme yhdessä pienin askelin kohti päämäärää.

Olimme päätyneet sellaiseen ratkaisuun, ettei hymynaamalukkaria ollut pakko näyttää kotona. Joissakin tapauksissa voisi olla perusteltua pyytää siihen vanhempien nimikirjoitus, mutta tässä luokassa en kokenut sitä tarpeelliseksi. Vanhemmat tiesivät, että mikäli kaikki on sujunut hyvin, pojat näyttävät hymynaamalukkarin innoissaan ja ylpeinä kotona. Niinpä vanhemmat tiesivät soittaa minulle, jos lukkaria ei pariin viikkoon näkynyt kotona, jolloin kävimme läpi viime aikojen tapahtumia yhdessä. Nikon äidin kanssa keskustelimme toisinaan, sillä Niko ei aina kovasta halustaan huolimatta kyennyt hallitsemaan käytöstään. Yleensä mitään vakavaa ei kuitenkaan ollut tapahtunut, sillä jos jotakin vakavaa olisi tapahtunut, olisin itse ollut yhteydessä kotiin. Oppilas itse ei kuitenkaan ollut tyytyväinen lukkariinsa jostakin syystä. Toisena vuonna esimerkiksi Viljamin käytös oli pelkkiä hymy- ja naurunaamoja, joten hän ei enää viitsinyt näyttää lukkareita kotona, mutta halusi kuitenkin jatkaa niiden käyttöä koulussa.

Tavoitteina oli sisäistää luokkamme ja koulumme arvomaailma ja oppia käyttäytymään niiden mukaisesti. Tämä onnistui ja hymynaamalukkari toimi tukena

vaikeissa tilanteissa ja väsymyksen hetkinä koko kahden vuoden ajan. Toisena vuonna myös kaikki uudet ekaluokkalaiset halusivat hymynaamalukkarin käyttöönsä, vaikka heillä ei Aleksia lukuun ottamatta varsinaisia käytösongelmia ollutkaan. Se oli jo vakiintunut oppilaille mieleiseksi rutiiniksi ja mitä enemmän hymynaamoja he onnistuivat keräämään, sitä palkitsevammaksi ja arvokkaammaksi tämä metodi heille muodostui.

Hymynaamalukkarin oli oppilaille tärkeä ja he kokivat sen auttavan itseään. Tästä osoituksena oli se, että Samun äiti kertoi hymynaamalukkarin olevan Samulle niin tärkeä, että hän kiinnitti sen seinälle sänkynsä pätyyn sinitarralla aina perjantai-iltana ja katseli niitä tyytyväisenä nukkumaan mennessään. Oppilailla on tarve kokea onnistumisia (Salo, 2009, s. 212) ja hymynaamalukkarin oli konkreettinen keino tehdä onnistumiset näkyviksi ja säilyviksi. Samalla oppilaat oppivat reflektiivisen ajattelun alkeita omaa toimintaansa arvioidessaan.

13.4 Perjantain mehukestit

Jokainen kouluviikko päättyi luokassamme perjantain juttelu- ja meuhetkeen, jolloin juttelimme viikon tapahtumista ja viikonloppusuunnitelmista mehua ja keksejä nautiskellen. Näin kouluviikko päättyi hyväntuulisissa ja positiivisissa merkeissä kollektiivisen kommunikaatiosuhteen vallitessa, joka osaltaan paransi luokan vuorovaikutusta. Lopuksi jaettiin vielä isot tarrat tarravihkoihin palkkioksi viikon hyvästä käytöksestä.

Oppilailla on tarve saada palkkioita onnistumisistaan. Ne voivat olla joko konkreettisia ja ulkoisesti motivoivia tai itsessään tyydyttäviä ja sisäisesti motivoivia palkkioita. (Salo, 2009, s. 122; Ikonen, 200, s. 65–67.) Mehu, keksi, tarra, kiitokset, kehu ja osallistuminen mehukestiin olivat toimivia, konkreettisia palkkioita, jotka motivoivat luokan oppilaita. Näiden ulkoisten motivaatiokeinojen avulla saatiin aikaan myös sisäistä motivoitumista, kun oppilaat oppivat tavoittelemaan rauhallista ja ystävällistä ilmapiiriä itsenäisesti, koska siitä tuli itselle hyvä mieli ja miellyttävä tunnelma luokkaan. Kuitenkaan palkkiosysteemin, kuten tarrojen tai mehukestien tarkoituksena ei ole ainoastaan ulkoinen tai välineellinen palkitseminen, vaan tärkeämpää on aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus ja yh-

teinen ilo onnistumisesta. Lapsi kokee, että aikuinen on hänen puolellaan tukijana ja kannustajana. (Tunnetaitoja oppii harjoittelemalla, Opetushallituksen verkkosivut, 20.6.2014.)

Käytössä ei ollut jälki-istuntoa. Sen sijaan saatoin jättää oppilaan välitunnilla tai tarvittaessa koulun jälkeen pohtimaan käyttäytymistään hetkeksi itsekseen. Tätä voidaan kutsua myös reflektoinniksi. Itsenäisen pohdinnan jälkeen keskustelimme tilanteesta yhdessä ja kävimme läpi tavoitteita tulevaisuudessa. Myös Garza High Schoolissa vääränlaisesta käyttäytymisestä on seurauksena reflektointia jälki-istunnon sijasta ja se on osoittautunut toimivaksi käytännöksi (Franklin & Streeter, 2004, s. 14).

Näillä perjantain mehukesteillä, kuten oppilaat niitä nimittivät, oli useita merkityksellisiä tavoitteita. Ensisijaisesti se oli palkkio koko luokan hyvästä käytöksestä ryhmänä. Jos koko luokka oli käyttäytynyt hyvin viikon ajan, pidimme mehukestit. Jos yksi tai kaksi oppilasta oli osoittanut toistuvasti vakavaa huonoa käytöstä eikä ansainnut osallistua mehukestiin, joutuivat he istumaan omalla paikallaan. Näin ei muistaakseni onneksi käynyt kuin kaksi tai kolme kertaa Nikolle ja kerran Samulle. Kerran jouduin peruuttamaan mehukestin, vaikka luokka oli käyttäytynyt koko viikon hyvin, koska luokka riehaantui niin pahasti juuri ennen mehukestiä eikä onnistunut rauhoittumaan. Se oli vaikea päätös minulle, mutta oli tärkeää, että oppilaat tiesivät, ettei mehukesti ole automaatio vaan se on ansaittava. Selitin oppilaille, etten olisi halunnut perua mehukestejä, mutta etten voinut muuta. Sain oppilaat rauhoittumaan ja he hyväksyivät loppujen lopuksi seuraukset alakuloisina, kuten minäkin, mutta protestoimatta. Tämä auttoi motivaation löytymisessä hyvään käyttäytymiseen.

Toiseksi mehukestien avulla päästiin harjoittelemaan oman toiminnan ohjauksen taitoja, odottamista ja kärsivällisyyttä. Tämä oli luonteva tapa kohteliaiden käytöstapojen harjoitteluun. Samalla kommunikaatiotaidot kehittyivät keskustellessa positiivisessa ja rennossa ilmapiirissä, joskus haastavistakin aiheista. Lisäksi opimme tuntemaan toisemme paremmin ja luottamaan toisiimme. Hydynaamalukkarin tutkiminen ja viikkotarrojen jakaminen olivat hyödyllinen hetki oppilaiden itsetuntemuksen kannalta. Itse-reflektion taidot ja syy-

seuraussuhteiden ymmärrys kehittyivät, kun kouluviikon tapahtumia pohdittiin yhdessä. Ajatuksena oli, että oppilas kykenee muuttamaan käytöstään opettajan tuella, yhdessä oikeaa tapaa hakien (Sigfrids, 2009, s.106).

Jatkoimme mehukestejä koko kahden vuoden ajan, koska ne olivat niin mukavia hetkiä ja antoivat voimia sekä luokan aikuisille että lapsille. Jonesin & Jonesin (2007) mukaan myönteisen ilmapiirin luominen luokkaan on äärimmäisen tärkeää oppimisen kannalta (Salo 2009, s. 116) ja tämä yhteinen kokemus auttoi osaltaan positiivisen ilmapiirin saavuttamisessa.

13.5 Luokan toimintaohjeet

Toisen vuoden kevätpuolella tulin siihen tulokseen, että meidän oli aika kiteyttää luokassamme vallitsevat säännöt ja toimintatavat neljän tai viiden kohdan kompaktiksi paketiksi, jonka jokainen oppilas kykenee hallitsemaan (ks. Sigfrids, 2009, s. 99). Pitkät ja monimutkaiset sääntöluettelot jäivät usein oppilaille etäisiksi. Varsinkaan sellainen lapsi, jolla on neuropsykiatrisia vaikeuksia, ei kykene tällaisia hahmottamaan eikä muistamaan. Tällöin niiden ei myöskään voi odottaa siirtyvän heidän käyttäytymiseensä eikä tavoitetta saavuteta. Tarvitaan siis selkeyttä riittävän lyhyessä ja hallittavassa muodossa. Lisäksi säännöissä esiintyvät kiellot kertovat vain sen mitä ei saa tehdä. Oppilas, jolla on neuropsykiatrisia häiriöitä, tarvitsee kieltojen sijaan selkeitä ohjeita siihen, miten tulee toimia. (Berg & Steiner, 2003, s. 176.) Myös Måhlberg & Sjöblom (2004) korostavat kielten merkitystä. Heidän mukaansa ongelmista puhuminen luo ongelmia ja mahdollisuuksista puhuminen luo mahdollisuuksia. Niinpä he suosittelevat kieltojen uudelleenmuotoilua positiivisiksi kehotuksiksi tai ohjeiksi. (Macdonald, 2007, s. 39.) Peacock (2001) on päätenyt samaan tulokseen ja kuvaa positiivisten ohjeiden ja toisaalta negatiivisten kieltojen seurauksia itseään toteuttaviksi profetioiksi (Macdonald, 2007, s. 39). Myös Gordon (2003, s. 85) pitää hyväksyvää kieltä myönteisen vuorovaikutuksen perustavanlaatuisena voimana.

Jokainen lapsi haluaa tulla kuulluksi ja tehdä valintoja, kun hänelle annetaan siihen mahdollisuus (Berg & Steiner, 2003, s. 18; Franklin & Streeter, 2004, 2004, s. 19). Tavoitteena oli oppilaiden motivoituminen autonomian tunteen

kautta, joka seurasi siitä, että muokkasimme toimintaohjeet yhdessä. Jokainen oppilas sai vaikuttaa. Samalla opittiin kommunikaatiotaitoja ja neuvottelemista ja saatiin yksi konkreettinen, visuaalinen apukeino lisää käyttäytymisen hallintaan. Sigfrids (2009, s. 99) pitää välttämättömänä sitä, että luokan säännöt tehdään yhdessä oppilaiden kanssa.

Aluksi mietimme yhdessä sitä, mikä on tärkeää, että kaikilla olisi koulussa hyvä olla. Oppilaat saivat kertoa asioita, jotka heidän mielestään auttavat tässä. Kirjasin kaikki oppilaiden ehdotukset taululle. Mukana oli sekä kieltoja että kehoituksia. Tämän jälkeen ryhmittelin samaa merkitsevät lauseet yhteen. Seuraavaksi ohjasin oppilaita pohtimaan, miten näistä ryhmistä voitaisiin muodostaa yksi toimintaohje kustakin siten, että siinä kerrotaan, miten tulee toimia sen sijaan, että kerrottaisiin, mitä ei saa tehdä. *Ongelman uudelleenmäärittelyssä* tavoitteena on kokemus siitä, että ongelmia voidaan tarkastella myös toisesta, myönteisestä näkökulmasta. (Murphy, 2012, s. 10–11; Mannström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 60–61.) Jos ongelmana on epäsopu ja riiteleminen välitunneilla, se voidaan kääntää tavoitteeksi: leikitään yhdessä (sovussa).

Mietimme ohjeiden sisältöjä tarkasti. Ei saa riehua -kielto alkoi muovautua ohjeeksi siten, että siitä muodostettiin kehoitus: ”kävelen koulussa”. Tätä oppilaat eivät kuitenkaan asiaa mietittyään hyväksyneet ohjeeksi, koska ulkona saa juosta ja riehua välitunnilla. Seuraava ehdotus ”kävelen sisällä” ei myöskään kelvannut, koska esimerkiksi liikuntatunnilla saa juosta liikuntasalissa. Lopulta päädyimme kehoitukseen ”käyttäydyn rauhallisesti sisätiloissa”, joka oli riittävän laaja ja kattava toimiakseen erilaisissa tilanteissa.

Kysyin vielä pojilta, mihin muotoon he halusivat ohjeet eli mikä heistä tuntui luontevalta ja läheiseltä. On tärkeää käyttää tuttua kieltä, että tavoitteisiin on helpompi sitoutua (Berg & Steiner, 2003, s. 18, 67; Macdonald, 2007, s. 85). Vaihtoehtoina olivat seuraavat muodot: Käyttäydyn rauhallisesti sisätiloissa, käyttäydymme rauhallisesti sisätiloissa ja käyttäydytään rauhallisesti sisätiloissa. Näistä pojat valitsivat yksimielisesti passiivimuodon. Itse olisin valinnut toisin, mutta kunnioitin oppilaiden tahtoa, sillä toimintaohjeet olivat ensisijaisesti heitä varten.

Lopuksi päädyimme yhdessä seuraaviin neljään kohtaan:

1. Käyttäytyään ystävällisesti.
2. Leikitään yhdessä sovussa.
3. Käyttäytyään rauhallisesti sisätiloissa.
4. Ollaan rehellisiä.

Nämä neljä toimintaohjetta sisältävät paljon asiaa ja ovat toisaalta melko laveat. Tässä vaiheessa ne olivat kuitenkin mielestäni oppilaille riittävän selvät, koska olimme keskustelleet luokan arvoista ja toimintatavoista jatkuvasti ja harjoitelleet niitä toistuvasti.

Tässä yhteydessä haluan ottaa esiin Garza High Schoolin ”Code of Honor”-sopimuksen, joka määrittelee koulun yhteiset toimintatavat joihin koko kouluyhteisö on sitoutunut (Franklin, 2004, s 13–14; Garza High Schoolin verkkosivut, 1.6.2014). Kunkin kohdan alapuolella on vapaat suomennokset.

- *Demonstrate personal honor and integrity at all times.*

Toimi aina kunniallisesti ja rehellisesti.

- *Choose peace over conflict.*

Valitse sopu konfliktin sijasta.

- *Respect for ourselves and others.*

Kunnioita sekä itseäsi että muita.

On mielenkiintoista havaita, että arvot, kuten kunnioitus/ystävällisyys, rehellisyys, sopu ja rauha, ovat hyvin samansuuntaisia molemmissa, vaikka kontekstista ja oppilaiden ikäerosta johtuen kielellinen asu on erilainen. Olennaista molemmissa on kaikkien yhteisen sitoutumisen merkitys. Yhteistä on myös se, että ohjeita on vain muutama, jotka kokoavat toimintaa ohjaavat perusarvot.

Osoittaakseni, kuinka tärkeät nämä toimintaohjeet minulle olivat ja kuinka paljon niitä arvostan, kirjoitin toimintaohjeet puuväreillä ja koristelin ne vielä piirroksin. Tämän jälkeen kukin oppilas sitoutui ohjeiden noudattamiseen kirjoittamalla nimensä sopimukseen valitsemallaan värillä. Kiinnitimme toimintaohjeet luokan

seinälle, josta ne oli helppo lukea ja kerrata. Tämä paperi kiteytti toimintaohjeet sellaiseen muotoon, että niihin oli helppo viitata ristiriitatilanteissa osoittamalla tiettyä ohjetta ja sanomalla rauhallisesti esimerkiksi: ”Katsopa tänne. Oliko tuo ystävällistä käytöstä?” Tai muistuttamalla: ”Muistathan, että sisällä pitää käyttäytyä rauhallisesti.” Yhteisten toimintaohjeiden tarkoituksena oli, että kaikilla olisi koulussa hyvä olla. Tavoitteena oli, että oppilaat kokevat ohjeet auttamiseksi eivätkä määräämiseksi, joka olisi saattanut aiheuttaa vastarintaa. Oppilaat hyväksyivät nämä myönteiset kehotukset ja muistutukset hyvin ja sitoutuivat toimimaan yhteisesti sovittujen toimintamallien mukaan.

Jälkikäteen olen ajatellut, että toimintaohjepaperi olisi ehkä kannattanut kopioida värillisenä jokaisen oppilaan pulpettiin, tai oppilaat olisivat voineet koristella oman paperinsa itse. Näin ne olisivat saattaneet tuntua vielä henkilökohtaisemmilta ja tehokkaammilta. Itselläni on tämä toimintaohjepaperi vielä tallessa.

13.6 Arvot näkyviksi ja käytäntöön

Tavoitteena luokassamme oli myönteinen vuorovaikutus ja positiivinen ilmapiiri. Arvopohja, jonka varaan tätä rakennettiin, sisälsi neljä peruskäsitettä, jotka olivat kunnioitus, kuunteleminen, rehellisyys ja luottamus. Uskon, että näiden arvojen pohjalta oppilaille rakentui kokemus turvallisuudesta, oikeudenmukaisuudesta ja autonomiasta. Ne ilmenivät luokassa ystävällisyyden, avuliaisuuden, arvostuksen, yhteistyön ja kärsivällisyyden lisääntymisenä.

Taustalla vaikutti ratkaisukeskeinen ajattelutapa ja toimintamalli. Ajattelussa olennaisessa osassa olivat kunnioituksen ja arvostuksen periaate sekä se, että muutokseen annetaan aikaa. Ratkaisukeskeisyyden mukaan virheet ovat osa oppimisprosessia ja kaikki mikä toimii, on hyväksi. Tärkeässä osassa olivat kaksi jatkuvasti käytössä olevaa käytännön metodologiaa, jotka olivat hymynaamalukkarit ja perjantain juttelu- ja meuhetki. Nämä toivat johdonmukaisuutta ja pitkäjänteisyyttä ajatteluun ja toimintaan sekä myönteisyyttä ja toiveikkuutta vuorovaikutukseen ja luokan ilmapiiriin. Luokan toimintaohjeissa kokosimme kouluviihtyvyyden ja myönteisen ilmapiirin saavuttamisen kannalta olennaisimmat asiat yhdessä kirjalliseen muotoon ja vahvistimme sitoutumisemme vielä allekir-

joituksilla. Näille perustuksille oli hyvä rakentaa myönteistä ilmapiiriä ja vuorovaikutusta.

14 Oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittäminen – Mitä tapahtui?

Ihmiset joutuvat kohtaamaan ristiriitatilanteita koko elämänsä ajan. Erimielisyyksiä esiintyy ja niitä tulee oppia käsittelemään. Kommunikaatiotaitojen säännöllinen harjoittelu auttaa myös laajempien vuorovaikutustaitojen kehittymisessä. Oppilaiden kanssa keskustellessani pyrin käyttämään arvostavan haastattelun periaatteita, joiden tavoitteena on luottamuksellisen ja avoimen ilmapiirin luominen. Koen ne välttämättömäksi osaksi ratkaisukeskeistä ja toimivaa vuorovaikutusta.

Arvostavan haastattelun periaatteiden mukaan kuuntelijan tulee pyrkiä näkemään kertojassa hyvää, pysyä toiveikkaana ja uskoa hänen mahdollisuuksiinsa. Keskeisiä piirteitä ovat avoimet kysymykset, vastavuoroisuus ja aktiivinen kuuntelu. Avoin eli tyhjän pään tila auttaa välttämään ennakoasenteita ja pysymään puolueettomana, jolloin ristiriitatilanteiden selvittäminen helpottuu. Toisaalta tarvitaan myös opettajan asiantuntemusta ja auktoriteettia. (Berg & Steiner, 2003, s. 10, 16; Mannström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 69–70.) ja opettajan tulee huomioida, että samasta tilanteesta voi olla useita eri näkemyksiä, jotka kaikki voivat samalla olla yhtä totia tilanteen kokijalle. Seuraavaksi tuon esiin toimivan vuorovaikutuksen ja kommunikaation pohjaksi eräitä ratkaisukeskeisyyden perusmenetelmiä yksittäisten tapausten kautta.

14.1 Kivet ja kävyt lentelevät välitunnilla

Ensimmäisten kouluviikkojen aikana välituntitapahtumien seuraaminen oli tärkeää, jotta ei-toivottuun käyttäytymiseen voitiin puuttua heti. Samalla voitiin seurata oppilaiden välisiä suhteita ja leikkejä ja tutustua oppilaisiin lähemmin. Niinpä ensimmäisinä päivinä joko minä tai luokan avustaja Silja olimme pihalla joka välitunnilla seuraamassa tapahtumia. Ensimmäisinä koulupäivinä Niko ja Samu alkoivat viihtyä yhdessä välitunneilla. Ongelmaksi muodostui kuitenkin kivien ja käpyjen heittäminen. Pojat kyllä lopettivat heittelemisen käskettäessä, mutta seu-

raavana päivänä tilanne toistui. Edessä oli keskustelu, jossa yritin saada pojat ymmärtämään, että kivien heittäminen on vaarallista. Vaikutti, että pojat ymmärsivät tilanteen. Muutaman päivän kuluttua pojat kuitenkin heittelivät jälleen kiviä välitunnilla. Selityksenä oli, etteivät he muistaneet.

Lapsi, jolla on neuropsykiatrisia häiriöitä, ei välttämättä kykene hallitsemaan käyttäytymistään, vaikka haluaisi. Koska kyseessä olivat oppilaat, joilla oli neuropsykiatrisia vaikeuksia, ei tilannetta näkemykseni mukaan voinut lähteä ratkaisemaan määräämällä sisävalituntia tai jälki-istuntoa, jotka olisivat olleet normaaleja käytäntöjä koulussa. Mielestäni pojat tarvitsivat tukea ja jotakin konkreettista kyetäkseen muuttamaan käytöstään. Kasvatuskeskustelun rinnalle valitsin kuvat.

Kuvat tukevat neuropsykiatrisista vaikeuksista kärsivien lasten ajattelua ja toimintaa mielekkäällä tavalla ja monet reagoivat paremmin visuaalisiin ohjeisiin kuin verbaalisiin kehotuksiin. Kuvakorttien käyttö ohjaa toivottuun käyttäytymiseen usein tehokkaammin kuin pelkkä suullinen ohjeistus. Niiden avulla voidaan ohjata sekä ajattelu- ja tunnetaitoja että käyttäytymistä. (Rief, 2005, s. 102–103, 146–147; Kielenen, 2011, s. 306–308.) Oppimateriaalien kustantajilla ja valmistajilla on tarjolla valmiita tunnekuvia ja niitä voi tulostaa myös netistä. Lisäksi on saatavana tietokoneelle asennettavia ohjelmistoja, (mm. symbolikirjoitus), joissa on laaja valikoima eri tilanteisiin sopivia kuvia ja joiden avulla voidaan luoda sosiaalisia tarinoita. Myös valokuvat toimivat usein hyvin. Luonnollisesti opettaja voi myös itse piirtää kuvia tai vaikka kuvittaa oppilaan puhetta tämän kertoessa jostakin tapahtumasta. Lukeville voidaan kuviin liittää teksti.

Niinpä piirsin ja väritin molemmille oppilaille yksinkertaisen kuvan kivenmurikasta, jonka päälle piirsin punaisen rastin muistutukseksi. Selitin pojille, että se on muistilappu, jotta he muistavat olla heittämättä kiviä välitunnilla. Kerroin heille, että aikuiset ottavat kauppaan lähtiessään kauppailman mukaansa muistaakseen, mitä pitää ostaa tai kirjoittavat kalenteriin ylös tärkeitä päivämääriä. Tämä kiven kuva on vastaava asia, joka auttaa heitä muistamaan tärkeän asian. Sovimme, että pojat ottavat laput opettajan pöydältä aina välitunnille lähtiessään ja laittavat ne taskuunsa. Luokkaan tullessaan he laittavat laput takaisin opettajan

pöydälle. Aluksi muistutin poikia lapuista, mutta muutaman kerran jälkeen he muistivat laput itse. Kerran välitunnilta palattuaan Samu sanoi, että meinasi heittää kiven, mutta muisti sitten lapun eikä heittänytkään. Jonkin ajan kuluttua pojat sanoivat, etteivät enää tarvitse lappuja, eivätkä tarvitse neekään. He olivat päässeet askelen eteenpäin oman toiminnan ohjauksen taidoissa ja oppineet ennakoimaan ja hallitsemaan toimintaansa hiukan enemmän. Uskon, että onnistuminen antoi pojille voimia ja uskoa selviytymiseen myös pitemmällä tähtäimellä.

Vuorovaikutuksemme pysyi positiivisena – pojilla ja minulla oli yhteinen tavoite saada kiven heittäminen loppumaan, koska se on vaarallista. Ratkaisukeskeisten periaatteiden mukaan lähdin poikia syylistämättä miettimään, mikä voisi auttaa, ja keino löytyi. Saavutimme tavoitteen yhdessä.

14.2 Onko se aina uhri, joka itkee? – puun hakkaaja vs. puun suojelijat

Ensimmäisen vuoden kevätpuolella Veeti tuli lohduttomasti itkien välitunnilta sisään ja kertoi, että kaikki pojat olivat kiusanneet häntä ja heittäneet hänen keppinsä aidan ulkopuolelle. Toiset pojat olivat eri mieltä asiasta ja yrittivät yhteen ääneen huutaen selittää omaa versiotaan. Asia vaati tarkempaa selvittelyä, sillä mikäli tällaisia riitoja ei selvitetty heti, ne jatkuivat kokemuksen mukaan seuraavalla välitunnilla ja tilanne vain paheni, kunnes oppilaiden välit olivat lopulta jatkuvasti tulehtuneet eikä kukaan enää muistanut, mistä riita oli saanut alkunsa.

Lähdin liikkeelle avoimessa eli tyhjän pään tilassa, jolloin liikkeelle lähdetään siitä, että uskotaan kertojan asiantuntijuuteen elämänsä suhteen – tässä tapauksessa oppilaiden näkemykseen tapahtumien kulusta. Tarkoituksena oli löytää toimiva apukeino tai käyttäytymismalli eli keksiä, mikä voisi tuoda apua tilanteeseen. (Berg & Steiner, 2003.)

Avoimet kysymykset (kuten mitä, kuka ja miten) ovat avainasemassa, kun aletaan selvittää ristiriitatilanteita, sillä ne antavat mahdollisuuden ilmaista ajatukset vapaammin ja tarkemmin ja kertovat enemmän. Tarkentavien kysymysten

avulla voidaan vielä varmistaa, että kukin on tullut ymmärretyksi. Kertojaa voidaan myös pyytää kertomaan lisää. (ks. Mannström-Mäkelä & Saukkola, 2008, s. 57–58; Murphy, 2013, s. 17.)

Oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita lähdettiin luokassamme selvittämään johdonmukaisesti kysymyksellä: Mitä tapahtui? Tällöin oppilaat saivat vuorollaan kertoa oman näkemyksensä tapahtumista minun pysytellessäni aluksi avoimessa tilassa neutraalina ja muodostaessa mielipiteeni vasta tapahtumien kulun selvittyä. Oppilaat olivat tässä vaiheessa jo tottuneet tähän ja kykenivät yleensä kuuntelemaan toisiaan ja odottamaan omaa vuoroaan.

Lähtötilanteena oli se, että Veeti koki kaikkien luokan poikien kiusanneen häntä. Toiset olivat eri mieltä. Tarvittiin interpretatiivista kommunikaatiosuhdetta eli opettajaa tulkkina. Ensin oli mielestäni tärkeää selvittää, ketkä todella olivat olleet tilanteessa mukana. Pyysin niitä poikia, jotka olivat tapahtumassa osallisina, tulemaan mukaani käytävään. Jokaisen tuli miettiä asia omalta kohdaltaan rehellisesti, eikä huudella toisten syyllisyydestä. Selvisi, että tilanteessa olivat olleet mukana Niko, Samu ja Viljami. Veetikin huomasi, etteivät kaikki pojat olleet mukana.

Ensin Veeti kertoi näkemyksensä tapahtumien kulusta. Sen jälkeen Samu jatkoi kertomalla oman näkemyksensä. Niko ja Viljami olivat asioiden kulusta samaa mieltä, tarkensivat vain jonkin yksityiskohdan. Selvisi, että Veeti oli hakannut pihalla kasvavaa mäntyä kepillä ja toiset pojat olivat käskeneet häntä lopettamaan. Kun Veeti ei ollut kuunnellut heitä eikä lopettanut, olivat pojat ottaneet kepin ja heittäneet sen aidan yli. Tässä vaiheessa tulin avuksi ja pyrin pääsemään selville poikien motiiveista. Viljami sanoi, ettei elävää puuta saa satuttaa ja siksi he olivat ottaneet kepin pois. Veeti nyhkytti, että se keppi oli hänen mielitekkinsä ja nyt hän ei enää ikinä näe sitä. Hänellä oli tapana kerätä keppejä, kiviä ja korkkeja yms. ja tallettaa ne piilottamalla ulos, koska niitä ei saanut tuoda sisään.

Kolmikolla oli siis ollut asianmukainen motiivi suojella elävää puuta, kuten ympäristötiedon tunneilla oli opetettu. Toteutustapa ei kuitenkaan ollut paras mah-

dollinen. Positiivista kuitenkin oli, ettei ketään ollut satutettu fyysisesti, vaikka tunteet olivat kuumentuneet. Tässä vaiheessa Veetikin oli jo rauhoittunut ja ymmärtänyt, etteivät pojat olleet halunneet kiusata häntä. Niinpä jatkoimme seuraavaan vaiheeseen, jossa kerrattiin, mitä oli tapahtunut ja kunkin oma osuus tapahtumiin. Tämän jälkeen olivat vuorossa tulevaisuuteen suuntautuvat kysymykset: ”Mitä sinun olisi pitänyt/kannattanut tehdä tässä tilanteessa?” ja lopuksi vielä tärkein kysymys: ”Mitä teet seuraavalla kerralla?” Rogers (2006) kuvaa hyvin samantyyppistä menetelmää, jossa keskustelun pohjana käytetään suullista neliportaista kysymyssarjaa, jonka avulla selvitetään tapahtumat niin, että oppilas tulee kuulluksi, oppii ymmärtämään käyttäytymistään paremmin ja myös korjaamaan sitä (Sigfrids, 2009, s. 106).

Tulimme siihen tulokseen, että heidän olisi ollut hyvä kertoa Veetille, miksi puuta ei saa hakata ja jos hän ei sittenkään olisi lopettanut, mennä pyytämään aikuinen avuksi. Näin tilanne olisi ratkennut ilman riitaa ja pahaa mieltä. Lopuksi tiedustelin pojilta, pystyvätkö he sopimaan asian keskenään vai tarvitsevatko he vielä minun apuani. Pojat sanoivat, etteivät tarvitse apuani ja pyysivät anteeksi toisiltaan. Asia saatiin käsiteltyä loppuun, joten palasimme luokkaan jatkamaan opiskelua. Seuraavalla välitunnilla leikit jatkuivat sopuisasti.

14.3 Repusta asiaa – tokaluokkalaiset tytöt vs. pienluokan pojat

Toisen kouluvuoden syksyllä erään välitunnin loputtua 3. luokan opettaja tuli luokseni huolissaan, koska hänen oppilaansa olivat kertoneet, että pienluokan pojat olivat kiusanneet heitä ja rikkoneet yhden tytön repun. Tyttö itki luokassa. Päätimme selvittää asian välittömästi, kuten koulussa oli tapana, ja tytöt tulivat opettajansa kanssa luokkaamme, josta siirryimme käytävään selvittämään asiaa. Mukana olivat olleet Niko, Samu, Teemu ja Viljami. Oppilaat olivat aluksi kiihtyneitä ja puhuivat toistensa päälle yrittäen jokainen kertoa oman näkemyksensä. Rauhoitimme oppilaat päästäksemme asiassa eteenpäin – kukaan ei saanut sanoa sanaakaan ennen kuin siihen annettiin lupa. Tarvittiin sekä pedagogista johtajuutta että tyhjän pään tilaa ja avoimen haastattelun periaatteita asian selvittämiseksi perin juurin.

Tyttöjen näkemys oli aluksi se, pojat olivat kiusanneet tönimällä ja rikkomalla repun, joten poikien pitää ostaa uusi reppu. Kun tuli poikien vuoro kertoa oma näkemyksensä tapahtumista yksi kerrallaan, he kertoivat, että tytöt olivat jähdannut heitä ja yrittäneet pussata. Pojat olivat ärsyyntyneet ja juosseet karakuun, mutta tytöt eivät olleet lopettaneet. Lopulta yksi pojista oli kaatunut, jolloin yksi tytöistä oli hypännyt hänen päälleen. Tällöin Viljami oli rientänyt apuun ja yrittänyt repusta repimällä saada tytön pois. Tämän seurauksena reppu oli mennyt rikki.

Tässä vaiheessa pyysin oppilaita kertomaan näkemyksiään toistensa kertomuksista ja autoin heitä ymmärtämään toistensa käsityksiä avointen ja tarkentavien kysymysten avulla tulkin roolissa. Selvisi muun muassa, ettei tyttö ollut hypännyt pojan päälle, vaan kaatunut. Pohdimme yhdessä syitä ja seurauksia eli sitä, mistä tilanne oli saanut alkunsa ja mikä oli johtanut mihinkin. Lopulta pääsimme yhteisymmärrykseen ja tulimme sellaiseen johtopäätökseen, että tytöt eivät olleet tarkoittaneet mitään pahaa. He olivat halunneet leikkiä poikien kanssa koska tykkäävät näistä. Pojat eivät olleet pitäneet leikistä. He eivät kuitenkaan olleet kertoneet sitä tytöille, joten tytöt eivät voineet tietää tätä. Nyt oli vuorossa tärkeä vaihe jatkon kannalta eli miettiä, kuinka välttää vastaavanlaiset tilanteet tulevaisuudessa.

Oppilaat, joilla on neuropsykiatrisia ja sosioemotionaalisia vaikeuksia, tarvitsevat selkeitä toimintaohjeita kieltojen sijaan (Berg & Steiner, 2003, s.176). Kertasimme toimintaohjeet ja sovimme, että seuraavalla kerralla täytyy kertoa selvästi, mitä haluaa tai ei halua. Toiset eivät osaa lukea ajatuksia. Tulee pysähtyä, katsoa toista silmiin ja sanoa suoraan, että lopeta, en halua, että pussaat tai jahtaat minua. Tällöin toisen tulee kuunnella ja kunnioittaa toisen tahtoa. Muistutin myös, että jokaisella on oma henkilökohtainen tila, jota täytyy kunnioittaa. Toista ei saa pussata eikä edes koskea ilman lupaa. Muistutin myös, että pihalla on aina aikuisia, joilta voi hakea apua.

Loppujen lopuksi repun rikkoutuminen oli ollut vahinko ja seurausta väärinkäsityksestä. Kukaan ei ollut halunnut toiselle pahaa. Oppilaat olivat tästä samaa

mieltä ja tilanne ratkesi positiivisella tavalla eikä näiden oppilaiden välille toiste tullut riitaa.

14.4 Kun kommunikaatio ei pelaa – pieniä episodeja matkan varrelta

Tässä luvussa esittelen pieniä, mutta havainnollisia esimerkkejä siitä, kun kommunikaatio epäonnistuu eikä alkuperäinen tavoite toteudu tai syntyy väärinkäsityksiä. Ne voivat paisua ja pahentua, jollei niihin puututa välittömästi ja ohjata lapsia oikeaan suuntaan auttamalla heitä ymmärtämään toisiaan tai aikuisia.

14.4.1 Pitkiä lyhyitä matkoja

Eräs haastavimpia yksittäisiä käyttäytymisongelmia olivat siirtymät välitunnille ja ruokalaan, koska ne toistuivat päivittäin, sekä siirtymiset ATK-luokkaan. Sanallinen ohjaaminen, kiellot ja kehotukset eivät olleet riittäviä. Kuunteleminen unohdettiin. Oppilaat eivät innostuessaan kyenneet hallitsemaan toimintaansa ja koska kyseessä olivat oppilaat, joilla oli neuropsykiatrisia vaikeuksia, oli haaste tavanomaista suurempi. Tarvittiin siis jälleen kerran käytännön toimenpiteitä, jotka auttaisivat poikia hallitsemaan käytöstään.

Selvitin oppilaille, että käytävillä metelöinnistä seuraa paluu luokkaan ja uusi yritys. Kun Niko ja Samu matkalla ATK-luokkaan pistivät juoksuksi ja huutelivat kovaan ääneen, en huutanut heidän peräänsä, koska se olisi häirinnyt muita luokkia vielä enemmän. Sen sijaan odotin, että tapaan heidät ATK-luokan ovelta. Avasin luokan oven muille oppilaille ja päästin heidät avustajan kanssa luokkaan kirjautumaan koneille. Tämän jälkeen palasin Nikon ja Samun kanssa rauhallisesti kävellen luokkaan ja takaisin kolme kerrosta. Näin poikien ryntäilystä ei ollut mitään hyötyä, vaan päinvastoin haittaa. Seuraus oli sama ruokajonossa metelöinnistä tai häiriköinnistä välitunnille lähdettäessä – paluu luokkaan ja rauhoittuminen siellä. Aluksi rauhoittuminen saattoi kestää pitkäänkin ja pojat kapinoivat, mutta emme antaneet periksi. Vähitellen johdonmukaisuus, harjoittelu ja struktuuri toivat tulosta ja pojat oppivat hallitsemaan käytöstään sekä ruokajonossa että matkalla ATK-luokkaan. Välitunnille siirtymiset sujuivat myös pa-

remmin, mutta toisinaan meteliä esiintyi vielä toisen vuoden lopullakin. Sen sijaan fyysiset nahistelut saatiin loppumaan lähes kokonaan.

14.4.2 Leikissä on säännöt

Luokassamme oli sopimus, että kaikki pääsevät mukaan yhteisiin leikkeihin ja peleihin. Jos kaksi tai kolme oppilasta kuitenkin halusi jollakin välitunnilla olla keskenään, oli heillä siihen oikeus. Siinä tapauksessa, että joku toinen oppilas halusi mukaan, tuli tälle kertoa *ystävällisesti*, etteivät he tällä välitunnilla voineet olla hänen kanssaan, mutta jollakin toisella välitunnilla kyllä. Tämä tuli hyväksyä, eikä heitä saanut seurata tai hännätä, vaan mennä toisaalle leikkimään. Jos joku tunsu jäävänsä ilman kavereita, tuli siitä kertoa minulle, että voimme yhdessä miettiä ratkaisua asiaan. Se, että joku pakotetaan ottamaan mukaan leikkiin ilman tilanneselvittelyä, ei kokemukseni mukaan ole ratkaisu, vaan pahentaa usein asioita pitkällä tähtäimellä.

Erään välitunnin päätyttyä Veeti oli alakuloinen ja näin, ettei kaikki ollut kunnossa. Hän kertoi, etteivät toiset pojat ota häntä leikkiin mukaan. Kun selvittelin asiaa, kertoivat toiset, että he olivat leikkineet kirkonrottaa, mutta Veeti oli lähtenyt leikistä pois eikä ollut suostunut jäämään, vaikka oli hänen vuoronsa jäädä. Jonkin ajan kuluttua hän oli halunnut tulla takaisin leikkiin ja toiset olivat ottaneet hänet mukaan. Sen jälkeen, kun Veeti oli toisen kerran poistunut kiukkuissaan leikistä jäätyään kirkonrotaksi, oli hänet suljettu kokonaan leikin ulkopuolelle. Tässä vaiheessa oli tehtävänäni saada Veeti ymmärtämään, että hän oli itse toiminut väärin, kun ei ollut noudattanut leikin sääntöjä ja jos hän halusi jatkossa olla mukana, tuli sääntöjä noudattaa ja jäädä vuorollaan. Veeti hyväksyi tämän. Jouduimme käymään samantyyppisen keskustelun vielä hippaleikin kohdalla, mutta sen jälkeen asia oli selvä eikä siihen enää tarvinnut palata.

14.4.3 ”Sie oot kova hölkkäämään”

Eräällä liikuntatunnilla toisen vuoden loppukeväällä pidin pojille juoksuharjoituksia koulun pihalla. Aurinko paistoi ja pojat juoksivat innoissaan. Jonkin ajan kuluttua Kristian tuli kertomaan minulle, että Viljami haukkuu häntä. Kysyin, mitä Viljami oli sanonut, mutta Kristian ei osannut kertoa. Olin hiukan kummissani,

sillä Viljamilla ei ollut tapana nimitellä ketään. Niinpä kutsuin Viljamin paikalle ja kysyin, mitä hän oli sanonut Kristianille? Ensin Viljami oli ihmeissään ja yritti miettiä mitä oli sanonut. Sitten hän muisti ja sanoi, että mie sanoin, että hää on kova hölkkäämään.

Tässä vaiheessa tilanne selvisi minulle. Kristianilla oli kuullun hahmottamisen vaikeuksia. Viljamilla puolestaan oli kielellisiä vaikeuksia ja hänen puheensa oli edelleen hiukan epäselvää. Kun Kristian ei ollut ymmärtänyt, mitä Viljami oli tarkoittanut, hän oli tulkinut huomautuksen negatiiviseksi. Selitin Kristianille, että Viljami oli tarkoittanut, että hän on hyvä juoksemaan. Tilanne ratkesi ja pojat jatkoivat liikuntatuntia hyvillä mielin.

14.5 Oppilas toimijana ja opettaja mahdollistajana

Tutkimukset ovat osoittaneet, että vaikka oppilaiden ajattelutavat ovat melko pysyviä, niihin pystytään kuitenkin vaikuttamaan ja niitä voidaan muuttaa (Dweck, 2000, 37; Yeager, Trzesniewski, Tirri, Nokelainen & Dweck, 2011, Kuusiston & Tirrin, 2013, s. 15–16 mukaan). Kuusiston & Tirrin (2013, s. 23, 33) tutkimuksen mukaan opettaja, jolla on joustava kasvun ajattelutapa (growth mindset, Dweck, 2006), kykenee parhaiten opettamaan oppilailleen eettistä herkkyyttä ja tätä kautta tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja. Kasvun ajattelutapa uskoo jokaisen lapsen kehitysmahdollisuuksiin lapsen oman ponnistelun ja ahkeroinnin sekä opettajan rehellisen palautteen ja kannustuksen tukemana. Kasvun ajattelutavassa virheet nähdään luonnollisena osana oppimisprosessia kuten ratkaisukeskeisyydessäkin, eikä epäonnistumisina. Tavoitteena on aito oppiminen, ei vain se, että tilanne näyttää ulospäin hyvältä. Tällainen ajattelutapa on yhteneväinen myös ratkaisukeskeisyyden kanssa.

Kronqvist & Kumpulainen (2011, s. 43–44) sekä Franklin & Streeter (2004, s. 11) tuovat puolestaan esiin oppilaan roolin merkityksen. Heidän mukaansa oppilas tulisi nähdä ja hyväksyä aktiivisena toimijana, jolla on tunne siitä, että hän voi itse vaikuttaa oppimiseensa, osaa pyytää apua ja kertoa oman näkemyksensä, aivan kuten ratkaisukeskeisessä ajattelutavassakin. Näkemykseni mukaan oppilaat edistyivät näillä alueilla merkittävästi tutkimuksessa kuvatun kahden vuoden ajanjakson kuluessa.

15 Viimeiset viikot

Näiden kahden vuoden kuluessa oppilaiden käyttäytyminen ja vuorovaikutustaidot kehittivät näkemykseni mukaan merkittävästi. Näkemystäni vahvistivat useiden opettajakollegoiden palaute siitä, kuinka oppilaiden käytös on parantunut yhteisissä tilanteissa, kuten ruokalassa, välitunneilla ja juhlissa. Myös vanhempien palaute oli positiivista. Seuraavissa alaluvuissa kerron kahdesta episodista, jotka painuivat mieleeni ja osoittivat, kuinka paljon oppilaat olivat kehittyneet alkutilanteeseen nähden.

15.1 Luokkaretki

Koulunkäyntiavustajamme Heidi ehdotti kevään retkikohteeksi vanhempiensa maatilaa. Tilalla oli lehmiä, hevosia, kissoja, koira, maatalouskoneita ja vaikka mitä mielenkiintoista, eikä matkakaan olisi pitkä. Tämä oli mielestäni mahtava idea, josta oppilaat innostuisivat varmasti.

Kahta vuotta aikaisemmin en välttämättä olisi uskaltanut lähteä tällaiselle retkelle oppilaideni kanssa. Opettajalla on jakamaton vastuu eikä koulun ulkopuolelle voi lähteä, jos ei voi luottaa oppilaisiinsa. Vaarana tällaisella retkellä on tilanteen karkaaminen käsistä liiallisen, vaikka positiivisenkin innostumisen seurauksena. Neuropsykiatristen häiriöiden takia oppilaat eivät aina kykene hallitsemaan käyttöstään riittävästi mieluisissakaan tilanteissa ja silloin kun on kyse turvallisuudesta, ei riskejä voi ottaa. Lisäksi oppilaiden väsyminen aiheuttaa omat haasteensa, eikä retkeltä pääse poistumaan silloin, kun itselle sopii. Seurauksena voisi olla turhautumista, kiukunpuuskia, aggressiivisuutta ja riitoja. Kahden vuoden kuluessa oppilaiden käyttäytyminen, oman toiminnan ohjaus ja luokkamme vuorovaikutus olivat kuitenkin kehittyneet niin merkittävästi, että huomasin voivani suunnitella retkeä rauhallisin mielin ja iloisen odotuksen vallassa.

Niinpä lähdimme retkelle eväiden kera. Bussimatka sujui rauhallisesti oppilaiden jutellessa ja katsellessa maisemia. Perille päästyämme suuntasimme ensin hevosten luo ja pojat pääsivät halutessaan hevosen selkään ja saivat ratsastaa. Samalla Heidin äiti tarjoili pojille itse leipomiaan herkullisia munkkeja ja pojat

muistivat kiittää kohteliaasti. Samua ja Nikoa lukuun ottamatta pojat ratsastivat vakavina ja arvokkaina kentän ympäri talutettuina. Samu istui hetken hevosen selässä, mutta häntä alkoi pelottaa ja hän halusi sieltä äkkiä alas. Niko ei uskaltautunut hevosen selkään ollenkaan. Tästä olisi voinut seurata ivaamista, mutta kaikki kannustivat toisiaan eikä ketään nälvitty. Oppimista oli selvästi tapahtunut kunnioituksen, myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen alueilla.

Seuraavaksi pojat pääsivät harjaamaan ja ruokkimaan hevosia sekä siivoamaan tallia. Pojat tarttuivat reippaasti harjoihin ja lapioihin ja ryhtyivät toimeen. Myös lehmien ruokkiminen oli mieluista. Töihin mahtui myös pelletin lapioimista kellariin. Fyysinen toiminta oli kaikille mieleistä. Tässä olisi kuitenkin voinut tulla erimielisyyttä siitä, kuka pääsee ensin työhön, mutta pojat sopivat vuoroista eikä riitoja tullut. Kärsivällisyyttä, kuuntelemista ja kunnioitusta oli siis opittu.

Isot työkoneet olivat pojista jännittäviä ja jotkut suunnittelivat jo tulevaisuuden työuraansa koneenkuljettajina tai eläintenhoitajina. Suuriin koneisiin tutustumisen jälkeen olikin vuorossa retkiruokailu ulkona makkaranpaistoineen ja muurikkalettuineen. Jonottaminen sujui rauhallisesti, hyvät ruokailutavat olivat hallinnassa ja roskat laitettiin erikseen huomauttamatta roskapussiin. Huomionarvoista oli myös se, että pojat kysyivät oma-aloitteisesti lupaa, jos eivät olleet varmoja, oliko jokin luvallista vai kiellettyä. Pojat olivat siis oppineet ennakoimaan omaa käytöstään, kommunikoimaan ja kunnioittamaan muita.

Otin retkellä paljon valokuvia muistoksi. Seuraavana päivänä katselimme kuvat luokassa ja palasimme retken upeaan onnistumiseen yhdessä muistellen. Retkellä oli vallinnut vapautunut, rento ja myönteinen tunnelma. Vuorovaikutus oli positiivista ja se toimi aivan kuten olin toivonut. Sekä retkellä että retkeä muistellessamme vallitsi luokassamme kollektiivinen kommunikaatiosuhde, jonka kautta loimme yhteistä tarinaa ja onnistuimme uskoakseni lujittamaan luokamme yhteishenkeä edelleen. Olimme päässeet tavoitteisiin. Pojilla oli syytä olla ylpeitä itsestään.

15.2 Kevätjuhla

Kahden vuoden kehitysprosessi kulminoitui toisen vuoden lopussa yli puolen-toista tunnin mittaiseen kevätjuhlaan tunkkaisessa ilmassa täydessä juhlasalissa. Olin valmistellut oppilaitani hyvissä ajoin siihen, että juhla on poikkeuksellisen pitkä, mutta olin silti melkoisen huolissani. En kuitenkaan antanut oppilaideni huomata sitä, vaan pysyin positiivisena ja hain keskustelemalla tukea kollegoiltani. Apunaan pojilla oli stressileluja hypisteltäväksi ja lupa hiukan keikua ja heilutella jalkojaan, mutta ei äännellä häiritsevästi. Harjoittelimme myös erilaisia huomaamattomia sormileikkejä, jotka auttaisivat rauhoittumisessa. Lisäksi olin antanut oppilailleni mahdollisuuden poistua juhlasta avustajan kanssa, jos heistä tuntuisi ylivoimaiselta enää hillitä itseään. Tällainen varasuunnitelma vei pojilta pahimman epäonnistumisen pelon, kun juhlasta poistumiseen annettiin mahdollisuus, eikä vaadittu täydellistä suoritusta. Keskustelemalla ja valmistelemalla haastavaa tilannetta etukäteen luotiin hyvät lähtökodot onnistumiselle ja loppujen lopuksi ainoastaan Niko, Samu ja Roope joutuivat poistumaan juhlasta hiukan ennen aikojaan ja heidän poistumisensa sujui rauhallisesti muita juhlavieraita ja esiintyjiä kunnioittaen. Poistuminen ei ollut epäonnistuminen vaan osoitus siitä, että he olivat oppineet havainnoimaan tunnetilojaan ja toimimaan tilanteessa parhaalla mahdollisella tavalla. Kenenkään ei tarvitse olla täydellinen. Yrittäminen ja sen hetkinen paras riittävät. Juhlan jälkeen opettajakollegat antoivat palautetta, että eipä olisi uskonut pari vuotta sitten, että nämä oppilaat voisivat selvitä tällaisesta koettelemuksesta näin hienosti.

Juhlan jälkeen kehuin kaikkia oppilaitani siitä, että he olivat yrittäneet kaikkensa ja selvinneet niin loistavasti pitkästä juhlassa istumisesta. Kiitin myös yhteisestä ajastamme. Todistustenjako halauksineen oli rauhallinen, joskin haikea päätös yhteiselle taipaleellemme.

15.3 Mitä olimme oppineet?

Olimme oppineet yhteisellä matkallamme kuuntelemista, kunnioitusta ja luottamusta ja saaneet yhdessä luotua luokkaamme myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen. Vaikka erimielisyyksiä ja ristiriitoja toisinaan esiintyi, pystyin luot-

tamaan siihen, että niistä selvittää yhdessä. Kunnioitus, rehellisyys ja luottamus olivat lisääntyneet ja kommunikaatio- ja kuuntelutaidot parantuneet. Näkemykseni mukaan ratkaisukeskeinen ajattelu, asennoituminen ja menetelmät olivat tuottaneet positiivisia tuloksia. Toki vastaavaan lopputulokseen olisi voitu päästä myös jotakin toista kautta.

16 Yhteistyön merkitys

Opettajan työ on nykyään yhteydessä muuhun yhteiskuntaan ja sosiaalipoliittiset ratkaisut vaikuttavat koko koululaitokseen – kontekstisidonnaisuus tulee huomioida. Tärkeimmät yhteistyökumppanit löytyvät koulusta, oppilaiden vanhemmista sekä moniammatillisen yhteistyön parista. (Stenberg ym. 2014, s. 215.) Erityisluokanopettajan työssä yhteistyötahojen merkitys korostuu ja yhteistyö eri toimijoiden kanssa on välttämätön edellytys oppilaiden kehittymiselle. Lisäksi yhteistyötahojen ja tukijoukkojen ottaminen prosessiin mukaan antaa tukea ja voimia yrittämiseen (Huotari ym., 2008, s. 11). Myös Pirttimaa & Takala (2010, s. 188) korostavat yhteistyön merkitystä nykyaikaisessa erityisopetuksessa.

Ensiksi haluan nostaa yhteistyötahoista esiin koulunkäyntiavustajat, joiden kanssa erityisluokanopettaja tekee yhteistyötä päivittäin. Näkemykseni mukaan erityisluokanopettaja ei voisi korjata oppilaiden käyttäytymistä tehokkaasti ilman luotettavia ja ammattitaitoisia koulunkäyntiavustajia. Takala (2010, s. 124) kuvaakin koulunkäyntiavustajia osuvasti koulunkäynnin mahdollistajiksi. Ratkaisukeskeinen ajattelu ei vaadi ulkopuolisia resursseja, mutta monet tässä tutkimuksessa käyttämäni keinot sekä välitön puuttuminen ongelmiin vaativat asiantuntevan työparin luokkaan.

Tutkimuksessa kuvaamieni vuosien koulunkäyntiavustajat olivat luotettavia, oma-aloitteisia ja empaattisia ammattilaisia ja heillä oli suuri merkitys tulosten saavuttamisessa. Arvokeskustelut jäivät kuitenkin valitettavan vähiin, koska työpäivät olivat hektisiä ja vaativat joka hetki lähes täydellistä henkistä ja fyysistä läsnäoloa, eikä yhteistä aikaa keskusteluille juuri ollut. Viikoittainen tunnin palaveriaika jäi valitettavan usein väliin tai kutistui lyhyeksi koulun arjen vaatimus-

ten takia ja kului lähinnä käytännön asioiden ja tapahtumien puimiseen. Onneksi avustajat kykenivät itse näkemään tilanteet ja yhteistyö toimi.

Toinen yhteistyöulottuvuus on kodin ja koulun välinen yhteistyö. Opetussuunnitelmassa (2004, s. 20) korostetaan, että ”lapsi ja nuori elää samanaikaisesti sekä kodin että koulun vaikutuspiirissä. Tämä edellyttää näiden kasvatusyhteisöjen vuorovaikutusta ja yhteistyötä oppilaan kokonaisvaltaisen terveen kasvun ja hyvän oppimisen tukemisessa.” Bergin ja Steinerin (2003, s. 15) mukaan on muistettava, että vanhemmat ovat lapsen tärkeimmät ihmiset ja että lapsi on riippuvainen vanhemmistaan. Tärkeintä on näkemykseni mukaan ymmärtää se, että sekä vanhemmat että opettaja haluavat toimia lapsen parhaaksi. Vaikka näkemykset parhaista toimintatavoista eroaisivat, on mahdollista löytää yhteinen tavoite, jota kohti ponnistellaan. Olennaista on, että vanhemmat ja opettaja kunnioittavat toisiaan ja pyrkivät löytämään yhteisiä toimintatapoja ja tavoitteita lapsen parhaaksi. Tässä luokassa vanhemmat olivat yhteistyökykyisiä ja tuntuivat luottavan kouluun, joten yhteistyö toimi ja heijastui tätä kautta oppilasiinkin myönteisesti.

Kolmas yhteistyökenttä eli moniammatillinen yhteistyö korostuu erityisluokanopettajan työssä. Tähän kuuluvat opettajakollegoiden lisäksi muun muassa eri alojen terapeutit, lastenlääkärit ja –psykiatrit sekä usein myös iltapäivätoiminnan ohjaajat ja toisinaan lastensuojelu. Tällainen yhteistyö on kokemukseni mukaan lisääntynyt viimevuosien aikana ja voi olla onnistuessaan hyvin hyödyllistä. Berg & Steiner (2003, s. 65) kuitenkin muistuttavat myös siitä mahdollisuudesta, että yhteistyökumppanit saattavat toimia eri viitekehyksessä eivätkä näkemykset aina kohtaa. Tällöin tulee pitää mielessä, että lapsen etu on aina tärkein lähtökoh- ta ja pyrkiä löytämään yhteiset toimintatavat.

Uusiakin toimintamalleja voidaan kokeilla. Eräs toimintaterapeutti ehdotti konkreettista yhteistyötä viikoittain, koska hänen näkemyksensä mukaan toimintaterapia, jonka tavoitteena on lapsen vuorovaikutustaitojen kehittäminen, toimii paremmin luokkakavereiden kanssa toimiessa kuin terapeutin kanssa kahdestaan. Saimme tähän vanhempien suostumuksen ja aloitimme kokeilun. Näin tämä toimintaterapeutti harjoitti terapiaa saavan oppilaansa ohella myös muita oppi-

laita. Toisinaan mukana oli koko luokka ja toisinaan niin sanottu tukioppilas, jonka valitsimme yhdessä lapsen tueksi. Kokemukseni mukaan tämä hyödytti kaikkia oppilaita ja myös meitä aikuisia, jotka saimme jälleen uuden näkökulman ja lisää konkreettisia keinoja työkalupakkiin. Tällaiset ennakkoluulottomat, uutta luovat toimintamallit voivat antaa paljon kaikille osapuolille.

17 Luokan kuulumisia ja muistelua kolme vuotta myöhemmin

Olen ajatellut tätä luokkaa ja näitä poikia puolentoista vuoden ajan intensiivisesti. Niinpä minulle heräsi ajatus käydä tapaamassa heitä uudestaan. Lähetin viestin koululle ja sovin tapaamisen 30.5.2014 perjantaiksi, kevään viimeiseksi koulupäiväksi. Pojille tämä oli yllätys. Jälleennäkeminen oli iloinen ja tunnelma välitön. Veeti juoksi halaamaan minua ja Roope tuli hymyillen kertomaan, että tunnisti minut heti, koska minulla oli sama kaulakoru kuin silloin, kun olin heidän opettajanaan. Muut sanoivat, että tunnistivat minut kasvoista, vaikka silmälasini olivat erilaiset. Keskustelu luisti kuin aikaa ei olisi kulunut ollenkaan. Pojat olivat kasvaneet, mutta olivat edelleen omia mukavia itsejään.

Entisistä oppilaistani Vili siirtyi yleisopetukseen ensimmäisen luokan jälkeen. Myös Viljami ja Kristian opiskelevat nykyään yleisopetuksen luokissa, viihtyvät omien sanojensa mukaan hyvin ja ovat saaneet kavereita. Niko on vaihtanut koulua, mutta on edelleen pienluokalla. Roope, Veeti, Samu, Teemu ja Aleksi ovat edelleen samassa luokassa ja jatkavat sillä myös seuraavana vuonna luokkuun ottamatta Roopea, joka siirtyy yläkouluun pienluokalle. Lisäksi luokalle oli siirretty kokoaikaiseksi yleisopetuksen puolelta Eetu, joka ensimmäisellä luokalla opiskeli matematiikan tunnit luokassamme integroituna.

Viivyin luokassa kaksi tuntia ja juttelin poikien, avustaja Jaanan ja luokan nykyisen opettajan kanssa. Kun kyselin pojilta, mitä oli jäänyt mieleen niiltä vuosilta, jotka minä olin opettajana, tuli vastaukseksi metsäretket ja muurahaisten keräily purkkiin. Mieleenpainuvinkin kokemus taisi kuitenkin olla peiteväripullon räjähdys kuvataiteen tunnilla, kun minun vaatteeni, hiukseni ja silmälasini olivat aivan keltaisessa maalissa. Katossa oli vieläkin maaliroiskeita tästä muistona. Juttelim-

me ja muistelimme vapaasti. Pojilla ei ollut enää viimeisenä koulupäivänä opiskelua, joten jutustelin heidän kanssaan sekä kahden kesken että ryhmässä.

Roope kysyi minulta, että särkikö hänen päätänsä usein silloin kun minä olin hänen opettajanaan. Vastasin, että muutaman kerran silloin, kun häntä jännitti jokin asia oikein kovasti, mutta ei usein, ja jutteleminen kahden kesken auttoi yleensä. Silloin hän kertoi, että nykyään hänen päätänsä särkee joka päivä ja hän syö siihen lääkkeitä, mutta nyt hän on yrittänyt olla pari päivää ilman lääkkeitä. Roope mainitsi useaan kertaan, että yläkouluun siirtyminen jännittää. Tällaisissa tilanteissa tarvittaisiin turvallista ja pitkäaikaista opettajaa, jonka kanssa käydä asioita läpi.

Lopuksi esitin vielä muutaman tarkemman kysymyksen tähän tutkimukseen liittyen. Ensiksi kysyin, muistavatko he, mikä oli hymynaamalukkari? Kaikki kertoivat muistavansa. Samu osasi selittää koko idean ja toiset täydensivät sellaisia asioita, joista sai hymynaaman tai surunaaman. Myös sen he toivat esiin, ettei surunaamoista saanut jälki-istuntoa, mutta tarraa ei saanut palkaksi, jos sai surunaamoja. Sen jälkeen kysyin, muistavatko he vielä perjantain juttelu- ja mehukestit? Sekin oli hyvin muistissa ja kun kyselin tarkemmin, osasivat pojat kertoa, että juotiin mehua ja syötiin keksejä ja juteltiin viikon tapahtumista ja viikonloppusuunnitelmista. Sekin tuli esiin, että jos oli paljon surunaamoja, ei päässyt mehukestiin mukaan. Tässä vaiheessa pojat myös muistivat, ettei Niko ollut päässyt ihan aina mukaan.

Valitettavaa on, että viimeisten kolmen vuoden aikana tällä luokalla on ollut kuusi eri opettajaa eripituisia aikoja. Ensimmäisen vuoden heitä opetti muodollisesti pätevä erityisluokanopettaja, joka palasi vuoden kuluttua laaja-alaisen erityisopettajan työhön. Tämän jälkeen heillä on kahden vuoden aikana ollut viisi eri opettajaa. Tämä olisi yleisopetuksenkin oppilaille haastava tilanne, saati sitten erityisoppilaille, ja tämä jäi vaivaamaan ja mietityttämään minua. Tilanne on mielestäni kestämätön ja epäoikeudenmukainen. Onneksi yksi avustajista on pysynyt koko ajan tässä luokassa. Pojat sanoivatkin, että ”onneks Jaana on luokassa, ku hää on ainoo, joka pitää kuria”. Opettajasta sen sijaan ei vielä ollut tietoa.

Heidän tämänhetkinen opettajansa kertoi poikien sanoneen, että Sari-Anne oli ainoa opettaja, joka oli heillä pitkään. Noiden kahden vuoden aikana ehdin kiintyä poikiin syvästi ja toivon kovasti, että heille löytyy opettaja, joka pysyy heidän opettajanaan useita vuosia ja tuo heidän koulutiehensä tärkeää jatkuvuutta. Sitä he tarvitsevat ja siihen heillä on myös oikeus.

18 Tutkimuksen luotettavuus

Opettajan voimakkaat muistikuvat jostakin tapauksesta tai episodista voivat olla merkityksellisiä laajemminkin. Tärkeät tapahtumat painuvat mieleen syvästi ja vaikka muistikuvat eivät välttämättä ole virheettömiä, ne voivat tarjota arvokasta tutkimuksellista tietoa. (Carter & Gonzalez, 1993, Kansasen ym. 2000, s. 22 mukaan.) Tämä ajanjakso ja nämä episodit, joita tässä tutkielmassa esittelen ja analysoin, ovat olleet itselleni merkityksellisiä ja painuneet syvästi mieleeni. Niihin on liittynyt haastavia ja joskus melko pitkäaikaisiakin ristiriitatilanteita, jotka kuitenkin ovat päättyneet toivomallani tavalla. Syvällisen reflektoinnin ja yhteistoiminnan kautta on tuloksia saatu aikaiseksi.

Tiedostan kuitenkin sen, etteivät muistikuvani välttämättä ole täysin virheettömiä. Jotakin on saattanut unohtua, ja joku toinen olisi saattanut tulkita jonkin tilanteen toisin. Tutkimuksen luotettavuutta olisi saattanut lisätä se, että olisin tehnyt tapahtumista säännöllisiä muistiinpanoja koko ajanjaksolta. Itse analyysi ja tulkinta tapahtuvat kuitenkin näiden muistojen perusteella ja uskon, että olenaiset muistikuvat tapahtumien kulusta ovat todenmukaisia. Lisäksi minulla on kirjallisia muistiinpanoja, piirroksuvia ja valokuvia muistini tueksi.

Autoetnografinen tutkimusote saattaa herättää kysymyksiä luotettavuudesta – onhan kyseessä tutkijan oma, henkilökohtainen kokemus, jonka hän itse tulkitsee. Toisaalta voidaan ajatella, että yksilön oma kokemus voi olla se kaikkein aidoin ja todellisin versio, joka tulkitaan ilman ulkopuolisten väliintuloa ja näkemyksiä. (Ellis, Adams & Bochner, 2010, s. 2.) Hyvärisen (2002, s. 66) mukaan totuus on joka tapauksessa aina tietyssä määrin paikallinen ja tilannekohtainen käsite, joten laadullisessa tutkimuksessa ei tarvitse yrittääkään metsästää yhtä ainoaa oikeaa totuutta. Minun tulkintani on minun tulkintani. Samalla minun on

kuitenkin annettava lukijalle riittävästi tietoa, että hän voi arvioida omaa kantansa ja tulkintani pätevyyttä suhteessa tutkimuksen yleistettävyyteen ja johdonmukaisuuteen, jotka osaltaan kertovat tutkimuksen luotettavuudesta (ks. Ellis ym. 2010, s. 10).

Narratiivisessa lähestymistavassa tietäjän suhde tietoon ei ole ehdoton ja se edellyttää tietynasteista auktoriteettia tietäjältä. Muutoin luotettavuus saattaa kärsiä. (Kansanen ym. 2000, s. 183.) Autoetnografisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuus perustuuakin pitkälti kirjoittajan luotettavuuteen (Bochner, 2002, Ellisin ym. 2010, s. 10 mukaan). Aiempi koulutukseni lasten ja nuorten erityisohjaajana ja ratkaisukeskeisenä neuropsykiatrisena valmentajana, nykyiset opintoni sekä pitkä työkokemukseni alalla tuovat auktoriteettia, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta. Taustan avaaminen kertoo viitekehyksestä, jossa tämä tutkimus on toteutettu. Kasvatuksellisen perustan ja sen viitekehysten, jotka vaikuttaa kasvatuksellisten päätösten ja tekojen taustalla, tulee olla näkyviä (Kansanen ym. 2000, s. 24). Tähän vastaa tutkimuksessani avoimuus taustani, pedagogisen ajatteluni kehitysprosessin sekä ratkaisujeni perustelujen suhteen.

Luotettavuutta lisää se, että luokassani kahden vuoden tutkimusaikana toimineet kolme avustajaa lukivat ja kommentoivat tekstiäni. Tätä kautta taulukoiden kuvaukset oppilaista tarkentuivat ja muistivirheiden mahdollisuus väheni huomattavasti. Muistikuvat tapahtumista olivat olennaisilta osiltaan yhtenäisiä.

Myös se, että kävin tapaamassa oppilaitani ja kyselin heidän muistojaan yhteisistä kouluvuosista, tuo tutkimukseeni omalta osaltaan lisää ulottuvuutta ja luotettavuutta, sillä ristiriitaisuuksia ei esiintynyt, vaan muistot olivat yhteneväisiä omieni kanssa. Tässä olisi voinut käyttää myös muita menetelmiä, kuten ryhmähaastattelua, yhteistä muistelua tai kirjallista palautetta, mutta koska kyseessä on autoetnografinen tutkimus, oli tällainen vapaa ja epämuodollinen muistelu mielestäni toimiva ja riittävä.

Ellis ym. (2010, s. 10) tuovat esiin sen, että autoetnografisessa tutkimuksessa luotettavuutta arvioidaan pitkälti sen pohjalta, kuinka aitona, uskottavana ja mahdollisena teksti lukijalle välittyy, sillä viime kädessä autoetnografisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi jää lukijalle. Toivon, että olen kyennyt anta-

maan riittävästi tietoa selkeässä ja ymmärrettävässä muodossa ja pystynyt perustelemaan kantani uskottavasti taustateorioihin tukeutuen niin, että lukijalla on tähän mahdollisuus.

19 Pohdinta

Hyvärinen (2002, s. 80) toteaa, että kirjoittaminen ”on toimintaa tieteellisessä maailmassa, tämän maailman suhteiden ja oman itsen rakentamiseksi”. Tällä autoetnografisella tutkimuksella oli kaksi ulottuvuutta. Toinen niistä oli oman pedagogisen ajatteluni kehittäminen teoriataustan tuntemuksen syvenemisen ja ajattelun ja toiminnan reflektoinnin kautta. Tutkimukseni avulla halusin ymmärtää itseäni ja toimintaani syvällisemmin ja kasvaa sekä ihmisenä että opettajana. Koen, että tämä tavoite toteutui ja olen oppinut paljon ratkaisukeskeisyydestä. Lisäksi tunnen, että teorian ja käytännön välinen side on vahvistunut syvällisen ja pitkäaikaisen reflektoinnin kautta. Tämän tutkimuksen valmistuminen oli lähes kahden vuoden mittainen projekti, joka alkoi yliopisto-opintojeni alussa kandidaatin tutkielman aiheen pohtimisen myötä, ja todennäköisesti tämä prosessi oli merkityksellisempi pedagogisen ajatteluni kehittymisen kannalta kuin valmis produkti. Ymmärrän nyt syy-seuraussuhteita paremmin ja kykenen perustelemaan ratkaisuni niin oppilaille, opettajakollegoille kuin vanhemmillekin. Uskon, että tämä vaikuttaa positiivisesti toimintaani opettajana ja kykenen todennäköisesti toimimaan entistä johdonmukaisemmin ja ymmärtäväisemmin tulevaisuudessa.

Tutkimuksen toinen ulottuvuus oli tutkia sitä, miten ratkaisukeskeinen asenne ja menetelmät hyödyttivät oppilasryhmää ja kuinka ratkaisukeskeisyyden avulla voi edistää myönteistä vuorovaikutusta oppilasryhmässä. Olen tutkimuksessani kuvaillut, analysoinut ja tulkinnut oppilasryhmän vuorovaikutustaitojen kehittymistä ja myönteisen vuorovaikutuksen rakentamista ratkaisukeskeisen ajattelun ja menetelmien kautta. Loppupäätelmänä voin esittää käsitykseni siitä, että luokan oppilaat hyötyivät ratkaisukeskeisten menetelmien käytöstä vuorovaikutustaitojen kehittymisen myötä ja saimme yhdessä muovattua luokkaamme myönteisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen.

Franklinin & Streeterin (2004, s. 102–103) mukaan Garza High Schoolissa käytössä oleva ratkaisukeskeinen malli vaikuttaa tehokkaalta ja toimivalta. Koulussa oli onnistuttu luomaan myönteinen ilmapiiri ja uskoa tulevaisuuteen. He näkevät mallin käytön potentiaalisena laajemminkin. Franklin ym. (2008) tulevat siihen tulokseen, että ratkaisukeskeisyyttä voidaan suositella monenlaisten kouluissa ilmenevien akateemisten ja käyttäytymisongelmien hoitamiseen joustavasti monen ikäisten lasten kanssa. He näkevät tutkimuksensa yhtenä askeleena lähemmäs sitä, että ratkaisukeskeisen mallin toimivuus tulee tieteellisesti todistetuksi koulukontekstissa ja toivovat lisää tutkimusta. (Kim & Franklin, 2009, s. 469.) Monet muutkin tutkimukset, joita siteeraan tutkimuksessani, osoittavat samansuuntaisia vaikutuksia.

Tätä taustaa vasten on luonnollista, että myös oma tutkimukseni osoittaa omalta, tosin hyvin pieneltä ja vaatimattomalta osaltaan samankaltaisia tuloksia: oppilaiden vuorovaikutustaidot kehittyivät kahden lukuvuoden jakson aikana huomattavasti alkutilanteeseen nähden. Saimme kokemukseni mukaan myös luotua luokkaan myönteisen ja arvostavan vuorovaikutuksen ja ilmapiirin yhteistyön ja ratkaisukeskeisyyden avulla. Toivon, että olen kyennyt perustelemaan näkemykseni ja osoittamaan ratkaisukeskeisen ajattelun ja menetelmien yhteyden vuorovaikutukseen ja ilmapiiriin luotettavasti.

Jatkotutkimusaiheita lähestyisin kahdesta suunnasta: joko ratkaisukeskeisyyden tutkimisen tai luokan oppilaiden tutkimisen näkökulmasta. Mielenkiintoinen lähtökohta jatkotutkimukselle olisi verrata oppilaiden näkemyksiä kyseisistä vuosista omiin näkemyksiini yksilö- ja ryhmähaastattelujen tai yhteisen muistelun kautta. Haasteena on tietysti ajan kuluminen, mutta yhteinen muistelu sekä valokuvien ja piirrosten käyttäminen muistelun tukena saattaisivat auttaa.

Toisaalta olisi mielenkiintoista tutkia tässä tutkimuksessa kuvattuja oppilaita erityispedagogiikan näkökulmasta pitkittäistapaustutkimuksena. Haastavimpien oppilaiden, kuten Nikon, Veetin tai Roopen elämänkaarta voisi tutkia syvähaastattelemalla oppilaita itseään ja heidän vanhempiaan sekä mahdollisesti opettajiaan. Mukaan tutkimukseen voisi liittää dokumenttien, kuten HOJKS:ien ja lääkärinlausuntojen tarkastelun koko elinajalta. Tutkimusta voisi vielä syventää yh-

teisen muistelun ja valokuvien tai piirrosten kautta ja laajentaa myöhemmällä seurannalla.

Ratkaisukeskeisyyden vaikuttavuutta voisi tutkia myös haastattelemalla opettajia ja videoimalla heidän toimintaansa luokkatilanteessa. Tätä kautta voisi tutkia esimerkiksi nepsyvalmentajan tutkinnon suorittaneiden opettajien ratkaisukeskeisen ajattelun siirtymistä käytännön opetustyöhön ja luokkatilanteisiin.

Ratkaisukeskeisyyden käyttöä suomalaisissa kouluissa puoltavat myös vuonna 2016 voimaan tulevan uuden perusopetussuunnitelman luonnos (2014) sekä eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan raportti (2013). Vuoden 2016 opetussuunnitelman luonnoksen oppimiskäsityksessä (luku 2.3.) oppilas nähdään aktiivisena toimijana, jonka tulee oppia asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä ja refleктоimaan tunteitaan, kokemuksiaan ja oppimistaan. Myönteiset tunnekokemukset sekä tahto ja taito toimia yhdessä muiden kanssa mainitaan vielä erikseen. Perusopetuksen tehtäväksi (luku 3.1) mainitaan muun muassa ”sosiaalinen pääoma”, joka muodostuu ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta ja luottamuksesta. Laaja-alaisen osaamisen (luku 3.3) tavoitteina tuodaan esiin ”arvostavan vuorovaikutuksen taidot”, joihin liittyen oppilaat saavat harjoitella neuvottelemista ja osallistua päätöksentekoonsa ikänsä ja kehitystasonsa mukaan. Sovittelemisen ja ristiriitatilanteiden ratkaiseminen mainitaan myös. Kaikkien yhteinen vastuu koulupäivästä (luku 5.1) nostetaan esiin ja opettajan pedagogiset ratkaisut, työtavat, ohjaus ja palaute nähdään oppilaiden hyvinvoinnin perustana. Kaikki edelliset tavoitteet ovat yhteneviä sekä tässä tutkimuksessa esittelemieni tavoitteiden että yleisemmän ratkaisukeskeisen näkemyksen kanssa. Opetussuunnitelmaluonnos korostaa laaja-alaista oppimista ja vuorovaikutuksen merkitystä useassa yhteydessä, joten omat kasvatustavoitteeni ovat yhteneväisiä uuden opetussuunnitelman kanssa.

Kansanedustaja Päivi Lipponen (2013, s. 3–4) kokoaa tulevaisuusvaliokunnan raportissa (2013) tärkeimpiä koulutuspoliittisia tavoitteita ja toteaa yksiselitteisesti, että ”sosiaalisten taitojen oppiminen on otettava vahvasti osaksi oppimista.” Hän tuo esiin luovuuden merkityksen uusien toimintatapojen pohjana ja kehottaa jopa riskin ottamiseen, kun tarvitaan toimivampia vaihtoehtoja. Lipponen

peräänkuuluttaa vuorovaikutusprosessien ja oma-aloitteisuuden painottamista opetuksessa ja oppimisessa. Hänen mukaansa pedagogisen uudistamisen ja oppimisen pohjana on Dweckin (2006) kasvun ajattelutapa. Lipponen korostaa myös eettisen herkkyyden merkitystä. Onnistumisen kokemukset ja vahva identiteetti ovat avainasemassa. Kuten tässä tutkimuksessa, ratkaisukeskeisyydessä yleensä ja opetussuunnitelmaluonnoksessa korostetaan, painottaa myös Lipponen useaan otteeseen luovuuden, myönteisen vuorovaikutuksen ja sosiaalisten taitojen merkitystä. Näin ollen kasvatustavoitteeni ovat yhteneväisiä myös eduskunnan tulevaisuuslautakunnan näkemysten kanssa ja voin jatkaa valitsemallani tiellä myös tulevaisuudessa.

Ratkaisukeskeisyys ei välttämättä ole mikään mullistava keksintö, sillä monissa tässäkin tutkimuksessa esittelemissä ajatusmalleissa, kuten kasvun ajattelutavassa ja reflektoivassa ajattelussa ja opettajuudessa on paljon samaa. Hyviin tuloksiin voidaan päästä montaa kautta, eikä ratkaisukeskeisyys ole ainoa vaihtoehto. Näkemykseni mukaan ratkaisukeskeisyys on kuitenkin hyvin looginen kokonaisuus, jossa ajattelutapa ja ehkä jopa koko elämänasenne yhdistyvät toimiviin käytännön vuorovaikutus- ja kommunikaatiomalleihin sekä moniin käytännön keinoihin. Se on samalla myös hyvin vapaa ja luova malli, sillä periaatteessa kaikki mikä toimii eikä vahingoita muita, on hyväksi. Positiivista on myös se, että kuka tahansa voi omaksua ratkaisukeskeisestä ajattelusta ja toiminnasta itselleen soveltuvia osia ja kehittää niitä vähitellen pienin askelin niin halutesaan. Lisäksi on lohdullista, ettei kenenkään tarvitse pyrkiä täydellisyyteen, vaan etsiä itselleen riittävän hyvää, joka on mahdollista saavuttaa. Myönteinen ja arvostava asenne itseä ja muita kohtaan antaa voimia yrittämiseen ja uskoa tulevaan.

Omalta osaltani ympyrä sulkeutuu elokuussa, kun aloitan työt 4.- luokan opettajana – kuten kahtena ensimmäisenä vuotena opettajana toimiessani, ja valmistun luokanopettajaksi. Paljon on kuitenkin muuttunut kuluneiden parin vuosikymmenen aikana. Ensi vuonna työskentelen koulussa, jonka rehtorilla on kertomansa mukaan ratkaisukeskeinen asenne ja jonka erityisopettaja aloittaa nepsykoulutuksen. Rehtorin ammattitaito ja asenne vaikuttavat koko koulun toimintaan, sillä rehtori näyttää koulun vaikuttavuuden tutkimusten valossa ole-

van suurin yksittäinen tekijä koulun ilmapiirin ja menestyksen kannalta (Sahlberg, 2012, s. 22). Koulussa on perusteellisesti mietityt ja sovitut käytännöt: jatkuvassa käytössä ovat KiVa-koulu eli kiusaamisen vastainen koulu, Verso - vertaissovittelu sekä KaKe –kasvatuskeskustelu jälki-istuntojen tilalla. Oppilashuoltoryhmä ja tiimit kokoontuvat säännöllisesti, joten kollegoiden tuki ja moniammatillinen yhteistyö ovat ulottuvilla.

Koulu on pienen kunnan yhtenäiskoulu, jossa on oppilaita esikoululaisista yläkoululaisiin. Aiemmin kunnassa on ollut pieniä kouluja, joten uudenlainen tilanne voi aiheuttaa monenlaisia haasteita ja tarvitaan ennakkoluulotonta ajattelua ratkaisujen ja uusien toimintamallien löytämiseksi. Tässä koulussa kokeillaan rohkeasti uusia ratkaisuja ja joustavia opetusjärjestelyjä. Yläkoulun oppilailla on usein mahdollisuus valita, menevätkö he välitunneilla ulos vai jäävätkö sisälle. Sisällä oppilailla on mahdollisuus pelata erilaisia pelejä, kuten biljardia, pöytäjalkapalloa ja pöytätennistä tai rentoutua esimerkiksi säkkituoleilla tai kahviossa istuskellen. Myös ulkona on monenlaista tekemistä, kuten kiipeilytelineitä, keinuja, useita pelikenttiä ja penkkejä. Lisäksi oppitunneille ja välitunneille kokeillaan uudenlaisia rytmityksiä oppilaita kuunnellen ja osallistaen. Pitkillä, puolen tunnin mittaisilla välitunneilla ehtii talvella ulkoilla ja leikkiä kiireettä, ja jos vaatteet kastuvat tai tulee kylmä, voi tulla tarvittaessa sisälle. Näin ulkoilu säilyy mielekkäänä. Myönteisen asenneilmapiirin ja edellä mainittujen toimenpiteiden avulla ovat häiriökäyttäytyminen ja vakavat käytösongelmat rehtorin mukaan lähes hävinneet koulusta ja vaikuttaa, että eri-ikäisten oppilaiden integrointi on saatu toimimaan. Koulun ilmapiiri tuntuu hyvin myönteiseltä ja valoisalta.

Edellisen kerran 4.-luokan opettajana työskennellessäni ei KiVa-koulua, Versoa, KaKea, oppilashuoltoryhmää tai tiimejä ollut olemassa enkä ollut kuullut puhuttavankaan ratkaisukeskeisyydestä metodina. Odotan innokkaasti töiden alkua ja paluuta opettajaksi uusin voimin, tiedoin ja taidoin. Aion pitää huolen siitä, etten jämähdä paikalleni, vaan jatkan reflektointia ja kuuntelutaitojeni kehittämistä edelleen. Opettaja ei ole koskaan valmis.

Lähteet

ADHD-tietoa. ADHD-liitto ry. <http://www.adhd-liitto.fi/adhd-tietoa>.
Luettu 1.5.2014.

Aspergerin oireyhtymä. Autismi- ja Asperger-liitto ry.
http://www.autismiliitto.fi/autismin_kirjo/aspergerin_oireyhtyma/aspergerin_oireyhtyma_esite. Luettu 2.5.2014.

Attwood, T. (2012) *Aspergerin oireyhtymä lapsuudesta aikuisuuteen*. Kouvola: Kehitysvammaliitto.

Berg, I. K. & Steiner, Th. (2003). *Childrens´ Solution Work*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Cacciatore, R. (2007). Aggression portaat. Opetushallitus.

Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*. Philadelphia: Open University Press.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2012). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (toim.) *Qualitative Research Practice*, s. 1-7. London and Thousand Oaks: Sage.

Ellis, C. & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. Teoksessa: N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. California: Sage, 733–768.

Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An Overview. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: *Qualitative Social Research*, 12 (1), Art. 10. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101108>. Luettu 1.6.2014.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Franklin, C. & Streeter, C. L. (2004). *Solution-focused Alternatives for Education: An Evaluation of Gonzalo Garza Independence High School*.
<http://www.utexas.edu/ssw/dl/faculty/franklin/dl/safed-report.pdf>
Luettu 20.5.2014.

Franklin, C., Moore, K. & Hopson, L. (2008). *Effectiveness of Solution-Focused Brief Therapy in a School Setting*.
http://www.redorbit.com/news/education/1243532/effectiveness_of_solutionfocused_brief_therapy_in_a_school_setting/ Luettu 20.5.2014.

Furman, B. & Ahola, T. (2012). *Ongelmista ratkaisuihin. Lyhytterapian perusteet*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Garza High Schoolin verkkosivut. <http://garzaindependencehs.weebly.com/>
Luettu 23.6.2014.

Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Jyväskylä: LK-kirjat.

Hirsjärvi, S. & Laurinen, L. (2004). *Lempeästi mutta lujasti. Suomalaisia sanontoja ja arkiuskomuksia kasvatuksesta*. Helsinki: Werner Söderström Osakeyhtiö.

Hirvonen, A. (2006). Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa: Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Holman Jones, S. (2005). Autoethnography. Making the Personal Political. Teoksessa: Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *The Sage Handbook of Qualitative research*, s. 763-791. California: Sage Publications, Inc.

Huotari, A., Niiranen-Linkama, P., Siltanen, P. & Tamski, E-L. (2008). *Neuropsykiatrinen valmennus – Valmentajan käsikirja*. Mikkeli: Interkopio Oy.

Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008). *Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies*. Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives, 9:1, 37-51.
https://webmail.helsinki.fi/horde/imp/view.php?view_token=2egDsuVRqoHeGnToHI5gJQ7&actionID=print_attach&buid=2040&id=4&mailbox=SU5CT1g&token=2egDsuVRqoHeGnToHI5gJQ7&uniq=1404888256929.

Huttunen, M. (2014). *ADHD (Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö)*. Lääkärikirja Duodecim. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_osio=&p_artikkeli=dlk00353&p_haku= Luettu 2.5.2014.

Huttunen, M. (2014). *Aspergerin oireyhtymä*. Lääkärikirja Duodecim. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00354&p_teos=dlk&p_osio=&p_selaus= Luettu 2.5.2014.

Hyvärinen, M. (2002). Kirjoittaminen toimintana. Teoksessa Löytty, O. & Kinnunen, M. (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*, s. 65–80. Tampere: Vastapaino.

Ikonen, O. (2000). *Oppimisvalmiudet ja opetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J. & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' Pedagogical Thinking – Theoretical Landscapes, Practical Challenges*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

Karlsson, L. (2012). Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Karlsson, L. & Karimäki, R. (toim.). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*, s. 17–66. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Kielinen, M. (2011). Koulun ja opettajan rooli oppilaiden kielellisten vaikeuksien tunnistajana ja tukijana. Teoksessa: Loukusa, S. & Paavola, L. (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä: Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*, s. 299–312. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kim, J. S. & Franklin, C. (2009) *Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature*. Children and Youth Services Review 31 (2009) 464–470. <http://www.utexas.edu/ssw/dl/faculty/franklin/dl/sfbt-in-schools.pdf>

Kirsiconsulting. *Ratkaisukeskeisen neuropsykiatrisen valmentajan koulutus*. <http://www.kirsiconsulting.com/koulutukset.php> Luettu 23.6.2014.

Kokkonen, M. (2010). *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kontu, E. & Pirttimaa, R. (2010). Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa: Takala, M. (toim.) *Eriyispedagogiikka ja kouluikä*, s. 109–114. Helsinki: Yliopistokustannus.

Kranowitz, C. S. (2000). *Tahatonta tohellusta*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kronqvist, E-L & Kumpulainen, K. (2011). *Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: WSOY.

Kuula, A. (2006). Yksityisyyden suoja tutkimuksessa. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille*, s. 124–140. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kuusisto, E. & Tirri, K. (2013). *Kasvun ajattelutapa opettajilla ja vanhemmilla. Tapaustutkimus suomalaisista kouluista*. Julkaisussa: Uusi oppiminen, s. 14–34. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/41989/Uusi_oppiminen_raportti.pdf?sequence=2 Luettu 25.6.2014.

Launonen, K. (2011). Lasten pragmaattisten taitojen kuntoutuksen perusteet. Teoksessa: Loukusa, S. & Paavola, L. (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä: Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*, s. 245–260. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lipponen, P. (2013). Poliitikasuositukset. Julkaisussa: *Uusi oppiminen*, s. 3-4. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 8/2013.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/41989/Uusi_oppiminen_raportti.pdf?sequence=2 Luettu 25.6.2014.

Loukusa, S. (2011). Autismin kirjon häiriöihin liittyvät pragmatiikan vaikeudet. Teoksessa: Loukusa, S. & Paavola, L. (toim.) *Lapset kieltä käyttämässä: Pragmaattisten taitojen kehitys ja sen häiriöt*, s. 129–146. Jyväskylä: PS-kustannus,

Macdonald, A. (2007). *Solution-Focused Therapy – Theory, Research, and Practice*. Wiltshire: Sage Publications, Ltd.

Mannström-Mäkelä, L. & Saukkola, K. (2008). *Voimaannuttavan ohjaamisen käsikirja*. Helsinki: Yliopistopaino.

Masuda, A. M., Ebersole, M.M. & Barrett, D. A (2013) *Qualitative Inquiry: Teachers' Attitudes and Willingness to Engage in Professional Development. Experiences at Different Career Stages*. Delta Kappa Gamma Bulletin Winter 2013, Vol. 79 Issue 2, p 6-14.
<http://web.b.ebscohost.com.libproxy.helsinki.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=8fb74127-a768-43b9-bc95-df2d49585ac3%40sessionmgr198&hid=121>

Murphy, J. J., (2013). *Brief Solution-Focused Counseling in Schools. Practical Skills and Strategies*. Wisconsin School Psychologist Association (WSPA) Summer Institute, June 20-21, 2013.
<http://www.uwlax.edu/Conted/wspa/handouts/2013WSPAsummerHandout.pdf>

Måhlberg, K., Sjöblom, M. & McKergow, M. (2005). Solution Focused Education. <http://www.sfwork.com/pdf/SFEducation.pdf>

Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Mäkinen, T. (2012). *Toimivaa vuorovaikutusta oppimassa: autoetnografinen tutkimus tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimisprosessista*. Liikuntatieteen pro gradu- tutkielma, Jyväskylän yliopisto. Luettu 20.4.2014.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/38350>

Neuropsykiatriset valmentajat ry. *Ratkaisukeskeisen neuropsykiatrisen valmentajan koulutus*. <http://www.neuropsykiatrisetvalmentajat.fi/koulutuksia.php>

Luettu 23.6.2014.

Nummenmaa, L. (2010). *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Nurmi, P. (2013). Lupa tunteisiin. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*, s. 15–27. Jyväskylä: PS-kustannus.

Peacock, F. (2003). Solution Focused Communication®: Water the flowers, not the weeds.

<http://www.sfwork.com/solworld/downloads/solution%20focused%20Communication%20-%202%20.pdf>

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Luettu 29.4.2014.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Luonnos 2014. Opetushallitus.

http://oph.fi/download/156870_perusopetus_perusteluonnos_luvut_1_12.pdf

Luettu 30.4.2014.

Pirttimaa, R. & Takala, M. (2010). Kuinka erityistä on hyvä erityisopetus? Teoksessa: Takala, M. (toim.) *Eriyispedagogiikka ja kouluikä*. Helsinki: Yliopistokustannus.

Puustjärvi, A. (2014). *Aistitiedon käsittelyn ja säätelyn häiriöt lapsuudessa ja nuoruudessa*. Suomalainen Lääkäriseura Duodecim.

<http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukset/naytaartikkeli/tunnus/nix00941>.

Luettu 3.5.2014.

Päihdehuoltolaki (1986). Luku 2, 10§.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1986/19860041> Luettu 3.7.2014.

Rautavuori, M. (2001). *FAS-lapsi, nainen, perhe ja yhteiskunta*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Rief, S. F. (2005). *How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD - Practical Techniques, Strategies, and Interventions*. San Francisco: PB Printing.

Routti, M. (2009). Tarkkaavaisuuden pulmat ja ratkaisukeskeinen neuropsykiatrinen valmennus. Teoksessa Ikonen, O. & Krogerus, A. (toim.) *Ainutkertainen oppija*, s. 167–172. Jyväskylä: PS-kustannus.

Sahlberg, P. (2012). *Hyvän koulun tunnuspiirteitä*. Helsingin yliopisto. Koulun kehittämiskeskus.

https://webmail.helsinki.fi/horde/imp/view.php?view_token=xENkq8eAiDw0Ny6SWW2VSg1&actionID=print_attach&buid=1885&id=2.2&mailbox=SU5CT1g&to ken=xENkq8eAiDw0Ny6SWW2VSg1&uniq=1405086911823 Luettu 4.7.2014.

Salo, P. (2009). Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa: Saloviita, T. (toim.) *Meidän koulu – Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*, s. 111–128. Juva: PS-kustannus.

Schoonmaker, F. (2002). *Growing up Teaching. From Personal Knowledge to Professional Practice*. New York: Teachers College.

Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa: Saloviita, T. (toim.) *Meidän koulu – Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*, s. 91–110. Juva: PS-kustannus.

Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkäniemi, H. & Maaranen, K. (2014). *Beginning student teachers' identities based on their practical theories*. European Journal of Teacher Education, Volume 37, Issue 2, 2014, s. 204-219.
<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2014.882309>

Syrjäläinen, E., Jyrhämä, R. & Haverinen, L. (2009). *Praktikumikäsikirja*. Helsingin yliopisto.
<http://www.helsinki.fi/behav/praktikumikasikirja/luku1/sisalto1.htm>
Luettu 15.6.2014.

Takala, M. (2010). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa: Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*, s. 45–57. Helsinki: Yliopistokustannus.

Takala, M. & Kontu, E. (2010). Oppimisvaikeuksien ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa: Takala, M. (toim.) *Erityispedagogiikka ja kouluikä*, s. 72–89. Helsinki: Yliopistokustannus.

Talib, M-T. (2008). Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa: Toom, A., Onnismäa, J. & Kajanto, A. (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*, s. 149–162. Kansanvalistusseura.

Tiitinen, A. (2014). *Raskaus ja alkoholi*. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.
http://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00943&p_haku=FAS
Luettu 19.5.2014.

Toom, A. (2008). Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa: Toom, A., Onnismäa, J. & Kajanto, A. (toim.) *Hiljainen tieto: tietämistä, toimimista, taitavuutta*, s. 163–186. Kansanvalistusseura.

Toom, A. (2012). *Considering the Artistry and Epistemology of Tacit Knowledge and Knowing*. Educational Theory, volume 62, number 6, 2012, s. 621-640. University of Illinois.

Tunnetaitoja oppii harjoittelemalla. Opetushallitus.

http://www.edu.fi/tunteesta_tunteeseen/tunnetaitoja_oppii_harjoittelemalla. Luettu 17.6.2014.

Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Valkonen, K. (2003). *FAS-kuntoutusopas*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.

Vanhala, R. (2014). Autismikirjon häiriöt. Teoksessa Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.) *Lastenneurologia*, s. 83–89. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Vataja, R. & Korkeila, J. (2007). *Mitä on neuropsykiatria?* Duodecim.

<http://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo96485.pdf>.

Voutilainen, A. & Puustjärvi, A. (2014). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. Teoksessa Pihko, H., Haataja, L. & Rantala, H. (toim.) *Lastenneurologia*, s. 71–82. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim.

Zeichner, K. M. & Liston, D.P. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.